



**UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA**

KELI CRISTINA DA SILVA FERREIRA

**A INFÂNCIA VAI À ESCOLA:
REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES DE
EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL SOBRE INFÂNCIA, CRIANÇA E ALUNO**

Londrina

2014

KELI CRISTINA DA SILVA FERREIRA

**A INFÂNCIA VAI À ESCOLA:
REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL E
ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL SOBRE INFÂNCIA, CRIANÇA E ALUNO**

Dissertação apresentada à Banca de Defesa do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina, como requisito para à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Elsa Maria Mendes Pessoa Pullin.

LONDRINA
2014

**Catálogo elaborado pela Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca
Central da Universidade Estadual de Londrina**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

F383i Ferreira, Keli Cristina da Silva.

A infância vai à escola : representações sociais de professores de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental sobre a infância, criança e aluno / Keli Cristina da Silva Ferreira. – Londrina, 2014.
180 f. : il.

Orientador: Elsa Maria Mendes Pessoa Pullin.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2014.

Inclui bibliografia.

1. Professores – Representações sociais – Teses. 2. Psicologia social – Educação – Teses. 3. Infância – Teses. I. Pullin, Elsa Maria Mendes Pessoa. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Educação, Comunicação e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU 37.014.53

**A INFÂNCIA VAI À ESCOLA:
REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL SOBRE INFÂNCIA, CRIANÇA E ALUNO**

Dissertação apresentada à Banca de Defesa do Programa de Pós-Graduação *Stricto sensu* em Educação, da Universidade Estadual de Londrina, como requisito à obtenção do título de Mestre em Educação.

COMISSÃO EXAMINADORA

Profa Dra. Elsa Maria Mendes Pessoa Pullin (Orientadora)
Universidade Estadual de Londrina

Profa Dra. Célia Maria Guimarães
Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho”
Campus Presidente Prudente

Profa Dra. Francismara Neves de Oliveira
Universidade Estadual de Londrina

LONDRINA, ____ de _____ de 2014

Dedico este trabalho aos meus pais e minha irmã, exemplos de força, união e dedicação. Ao meu esposo, Fábio, pelo companheirismo e incentivo, e a todos que de alguma maneira me auxiliaram nesta caminhada.

AGRADECIMENTO

Graças sendo a Deus, pois tem feito proezas em minha vida e me cercado de pessoas especiais, com as quais tenho aprendido muito.

Tenho um exemplo forte em minha família que não me deixa desistir mesmo quando tudo parece tão difícil e inatingível. Minha mãe, dona Irene, ao iniciar sua atividade laboral na Universidade Estadual de Londrina na função de serviço gerais (limpeza), disse um dia em alto e bom som: *“Um dia eu vou sair da vassoura”*. Nessa época, ela tinha somente a 4ª série primária incompleta. Anos depois, dentro da própria universidade, concluiu o Ensino Fundamental, fez o Ensino Médio pelo EJA. Um docente do departamento de Veterinária ofereceu um curso de auxiliar técnico de laboratório aos funcionários, o qual ela realizou. Meses depois abriu um concurso para esta função, e hoje a dona Irene, aquela que declarou que um dia sairia da vassoura, é nesta mesma universidade uma Auxiliar Técnica de Laboratório e formada no curso de Gestão Pública.

Diante de um exemplo tão rico como este, tenho que agradecer muito à minha família, ao meu incansável e trabalhador pai José Domingos, à minha irmã Ana Paula, aos meus tios e tias que me incentivaram sempre e ao meu amado esposo, Fábio.

Agradeço muitíssimo à minha diretora Adriana Regina de Jesus, à diretora Luci Lene Breve, às minhas colegas de trabalho do Centro Estadual de Educação Infantil da UEL *Campus* e do Hospital Universitário e aos colegas de trabalho do Colégio de Aplicação (campus e centro).

Um agradecimento muito especial à minha orientadora, Profª. Dra. Elsa Maria Mendes Pessoa Pullin, que me ensinou a caminhar, com paciência, amor e muito conhecimento. Digo caminhar, pois entrei no programa engatinhando e foi com sua orientação que tenho aprendido a caminhar.

Nada sabemos da infância e, com nossas equívocas noções, quanto mais avançamos mais nos perdemos. Os escritores mais sábios devotam-se àquilo que um homem deve saber, sem se preocuparem com aquilo que uma criança é capaz de aprender. Estão sempre à procura do adulto que existe em cada criança, sem ter em conta o que ela é antes de se tornar adulta.

Jean-Jacques Rousseau – Prefácio do *Émile*

FERREIRA, Keli Cristina da Silva. **A Infância vai à escola: Representações Sociais de professores de Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental sobre infância, criança e aluno.** p.180 Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2014.

RESUMO

A presente pesquisa sobre representações sociais de professores da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental sobre infância, criança e aluno tem como objetivo identificar a representação social destes professores tendo como referência a Teoria das Representações Sociais e a Teoria do Núcleo Central propostas, respectivamente, por Serge Moscovici e Jean-Claude Abric. A relevância da Teoria das Representações Sociais (TRS) no campo da educação é indiscutível (ALVES-MAZZOTTI, 1994; MADEIRA, 2003) por possibilitar a análise dos fenômenos educativos, focalizando o papel que conjuntos organizados de significações sociais desempenham (GUILLY, 2001). Entre as atividades imprescindíveis a quem realiza pesquisa estão as de levantamento bibliográfico para a revisão da literatura pertinente ao seu estudo (WITTER, 1992), as quais não precisam gerar produtos, como os classificados como *estados de arte* (ROMANOWSKI; ENS, 2006). Situado nesta perspectiva, este trabalho apresenta um acercamento a dois tipos de produção científica sobre representações sociais (RS) de infância, criança e aluno, realizadas para certificação em programas de *stricto sensu* (dissertações e teses), disponíveis no portal da CAPES,¹ e de artigos publicados no SciELO.² As leituras realizadas permitem endossar dimensões reconhecidas em outras análises sobre a TRS, como as de sua fecundidade e transversalidade, pelo volume da produção verificada nas diversas áreas do conhecimento e multiplicidade de possibilidades metodológicas que viabiliza. Realizou-se também a coleta de dados com 37 professores e estagiários que atuam na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental de uma escola pública de Londrina, sobre os indutores “infância”, “criança” e “aluno”, utilizando como instrumento de coleta de dados um questionário sociodemográfico e três testes de evocação livre de palavras respectivamente. O processamento das informações foi realizado com o auxílio do *software Ensemble de Programmes Permettant's l'Analyse des Evocations* (EVOC), o qual dispõe em quadrantes a estrutura da organização do conte, distribuindo-os pelo provável núcleo central e sistemas periféricos. Processamos os dados referentes aos indutor “infância”, “criança” e “aluno”, como resultado desta pesquisa, identificamos que, por meio do processamento dos dados pelo EVOC, o provável núcleo central de “Infância” e “criança” é *brincar e alegria*, pois o brincar prevê a utilização de práticas agradáveis e adequadas às crianças, capazes de fazer acontecer o aprendizado das coisas que lhes são importantes e naturais e que respeitam as características próprias das crianças, seus interesses e esquemas próprios de raciocínio, trazendo divertimento e alegria ao seu mundo. No indutor “aluno” o provável núcleo central é “aprender” relacionado mais ao contexto escolar.

Palavras-chave: Representações sociais. Professores. Infância. Criança. Aluno.

¹ O Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), parte do Portal de Periódicos da Capes, constitui-se em uma ferramenta de busca e consulta, com resumos relativos a teses e dissertações defendidas desde 1987. O conteúdo das produções é disponibilizado no *site Domínio Público*, no Portal do Ministério da Educação (MEC), no endereço: <<http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/PesquisaObraForm.jsp>>.

² Cf.: <www.scielo.com.br>.

FERREIRA, Keli Cristina da Silva. **Childhood goes to school: Social Representations of Teachers of Early Childhood Education and Years of primary school on childhood, child and student.** p.180 Dissertation (Master of Education) - University of Londrina, Londrina, 2014.

ABSTRACT

This research on social representations of teachers of early childhood education and early years of elementary education on childhood, child and student aims to identify the social representation of these teachers with reference to Social Representation Theory and the Theory of the Central Nucleus proposals, respectively, by Serge Moscovici and Jean-Claude Abric. The relevance of Social Representations Theory (SRT) in the field of education is indisputable (Alves-MAZZOTTI, 1994; WOOD, 2003) by allowing the analysis of educational phenomena, focusing on the role that organized sets of social meanings play (Guilly, 2001). Among the indispensable who conducts research activities are the bibliographic research for the literature review to their study (WITTER, 1992), which need not generate products such as those classified as state of the art (ROMANOWSKI; ENS, 2006). Situated in this perspective, this paper presents a rapprochement to two types of scientific literature on social representations (SR) of childhood, child and student, performed for certification in the strict sense (theses and dissertations) programs available on the portal of CAPES, and articles published in SciELO. Readings taken allow endorse dimensions recognized in other analyzes of the TRS, such as fecundity and transversality, the volume of production recorded in different areas of knowledge and multiplicity of methodological possibilities feasible. We have also performed the data collection with 37 teachers and interns who work in Early Childhood Education and early years of elementary education in a public school in Londrina, about inducing "childhood", "children" and "student", using as instrument data collection, a sociodemographic questionnaire and three tests free word respectively. The information processing was accomplished with the aid of Programmes l'Analyse des Permettant's evocations (EVOC), which provides quad organization structure conte, distributing them to the probable central core and peripheral systems Ensemble software. Process the data for the inductor "childhood", "children" and "student" as a result of this research identified that, through the processing of data by EVOC, the likely core of "Childhood" and "child" is playing and joy, because the play includes the use of pleasant and appropriate practices for children, able to make it happen learning the things that are important to them and which respect the natural characteristics of children, their own interests and schemes of reasoning, bringing fun and joy to your world. Inductor "student" is the likely core "learn" more related to the school context.

Keywords: Social representations. Teachers. Childhood. Child. Student.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Distribuição professores nos diferentes níveis de ensino com curso superior – 2010.....	24
Figura 2 -Exemplo de grafo.....	66
Gráfico 1 - Porcentagem de respondentes que estudaram na escola pública e particular.....	71
Figura 3 – Árvore máxima de similitude Infância.....	111
Figura 4 – Árvore máxima de similitude Criança.....	116
Figura 5– Árvore máxima de similitude Aluno.....	121
Figura 6- Convergências vocabulares sobre infância entre os grupos de participantes.....	125
Figura 7- Convergências vocabulares sobre criança entre os grupos de participantes.....	126
Figura 8- Convergências vocabulares sobre aluno entre os grupos de participantes.....	127

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Matrículas no Ensino Regular.....	23
Quadro 2- Número de artigos disponíveis no SciELO(28 de agosto de 2012).....	45
Quadro 3- Frequência das palavras-chave associadas ao buscador “Representação Social e Educação (número de artigos = 32).....	47
Quadro 4- Frequência das palavras-chave associadas ao buscador “Representação social infância, criança e aluno (número de artigos=13).....	48
Quadro 5- Distribuição dos artigos por área e descritor.....	49
Quadro 6- Números de teses e dissertações que atende aos buscadores selecionados (período 2009 a 2011- Capes).....	50
Quadro 7- Adoção da Abordagem estrutural por assunto e ano.....	52
Quadro 8- Frequência de uso dos instrumentos, por tema, ano e tipo de produção.....	53
Quadro 9- Propriedades dos elementos por quadrante em que se localizam.....	62
Quadro 10- Cuidados técnicos que devem anteceder a análise prototípica..	64
Quadro 11- Características por participante.....	70
Quadro 12- A atual visão dos participantes acerca da infância deve-se a....	73
Quadro 13- Distribuição dos vocábulos ao instigador “Infância é...”- <i>Corpus Geral</i> (n=37).....	76
Quadro 14- Distribuição dos vocábulos hierarquizados ao instigador “ Infância é...” <i>Corpus Geral</i> (n=37).....	77
Quadro 15- Distribuição dos vocábulos ao instigador “ Criança é...” <i>Corpus Geral</i>	78
Quadro 16- Distribuição dos vocábulos hierarquizados ao instigador “Criança é...” <i>Corpus Geral</i>	79
Quadro 17- Distribuição dos vocábulos ao instigador “Aluno é...”- <i>Corpus Geral</i> (n=37).....	80
Quadro 18- Distribuição dos vocábulos hierarquizadas ao instigador “Aluno é...” <i>Corpus Geral</i> (n=37).....	81
Quadro 19- Distribuição dos elementos centrais e periféricos dos indutores- <i>Corpus Geral</i> (n=37).....	90
Quadro 20- Distribuição dos vocábulos ao instigador “Infância é...”- PEI (n=15).....	93
Quadro 21- Distribuição dos vocábulos hierarquizados ao instigador “ Infância é...”- PEI (n=15).....	94

Quadro 22- Distribuição dos vocábulos ao instigador “Crianças é...”-PEI (n=15).....	94
Quadro 23- Distribuição dos vocábulos hierarquizados ao instigador “Criança é...” PEI (n=15).....	95
Quadro 24- Distribuição dos vocábulos ao instigador “ Aluno é...”-PEI (n=15).....	96
Quadro 25- Distribuição dos vocábulos hierarquizados ao instigador “Aluno é...”- PEI(n=15).....	97
Quadro 26- Distribuição dos vocábulos ao instigador “Infância é...”-EST (n=11).....	97
Quadro 27- Distribuição dos vocábulos hierarquizados ao instigador “Infância é...” EST (n=11).....	98
Quadro 28- Distribuição dos vocábulos ao instigador “Criança é...”- EST (n=11).....	99
Quadro 29- Distribuição dos vocábulos hierarquizados ao instigador “Criança é...” EST (n=11).....	99
Quadro 30- Distribuição dos vocábulos ao instigador “Aluno é...”EST (n=11)	100
Quadro 31- Distribuição dos vocábulos hierarquizados ao instigador “Aluno é...” EST (n=11).....	100
Quadro 32- Distribuição dos vocábulos ao instigador “Infância é...” PEF (n=11).....	101
Quadro 33- Distribuição dos vocábulos hierarquizados ao instigador “ Infância é...” PEF (n=11).....	102
Quadro 34- Distribuição dos vocábulos ao instigador “Criança é...” PEF n=11).....	102
Quadro 35- Distribuição dos vocábulos hierarquizados ao instigador “Criança é...” PEF (n=11).....	103
Quadro 36- Distribuição dos vocábulos ao instigador “Criança é...” PEF (n=11).....	103
Quadro 37- Distribuição dos vocábulos hierarquizados ao instigador “ Criança é...” PEF (n=11).....	104
Quadro 38- Distribuição dos elementos centrais da OME e OMI por indutores e grupos.....	105
Quadro 39- Distribuição dos vocábulos hierarquizados ao instigador “Infância é...” <i>Corpus Geral</i>	108

Quadro 40- Das co-ocorrências das palavras Infância.....	109
Quadro 41- Distribuição dos vocábulos hierarquizados ao instigador “Criança é...” <i>Corpus Geral</i>	113
Quadro 42- Das co-ocorrências das palavras Criança.....	114
Quadro 43- Distribuição dos vocábulos hierarquizados ao instigador “Aluno é...” <i>Corpus Geral</i>	117
Quadro 44- das co-ocorrências das palavras Aluno.....	119
Quadro 45- Frequências das palavras evocadas por indutores.....	124

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANC	Assembleia Nacional Constituinte
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNUDC	Convenção das Nações Unidas sobre os direitos da criança
DEED	Departamento de Educação
E	Estagiárias
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EVOC	<i>Ensemble de Programmes Permettant's l'Analyse des Evocations</i>
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
OME	Ordem Média de Evocação
OMI	Ordem Média de Importância
P(1 a37)	Identificação dos Professores- participantes
PEF	Professores- participantes de Ensino Fundamental
PNE	Plano Nacional de Educação
RCN/EI	Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil
SciELO	Scientific Eletronic Librairy Online
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Educação
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
1.2 Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental.....	19
1.2.1 Contextualização da População dos Participantes.....	24
1.3 Conceituando Infância, Criança e Aluno.....	25
1.3.1 Contexto histórico de infância, criança e aluno.....	26
1.3.2 Definição de infância, criança e aluno.....	33
2 TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS	36
2.1 Aspectos teóricos das representações sociais	38
2.2 Processos que geram as representações sociais	40
2.3 Abordagens complementares da TRS	41
3 PRODUÇÕES CIENTÍFICAS EM REPRESENTAÇÕES SOCIAIS	43
4 CAMINHOS DA PESQUISA	55
4.1 Abordagem de pesquisa.....	55
4.2 Contexto da pesquisa	57
4.2.1 Participantes	57
4.3 Caminhos da Pesquisa	58
4.3.1 Etapas, Instrumentos e Procedimentos	58
4.3.2 Coleta de dados.....	60
4.3.3 Estratégias utilizadas para tratar os dados	61
5 RESULTADOS E DISCUSSÃO	68
5.1 As Representações Sociais dos professores de Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental sobre infância, criança e aluno	68
5.2 Caracterização dos participantes	68
5.3 As representações sociais dos professores de Educação Infantil e anos iniciais do ensino fundamental sobre infância, criança e aluno	75
5.3.1 Análise prototípica dos termos indutores infância, criança e aluno	75
5.3.2 Análise interpretativa dos possíveis elementos do núcleo central da RS Infância é..., Criança é... e Aluno é...	81
5.3.3 Análise interpretativa dos elementos dos demais elementos do sistema periférico ao indutor Infância é..., Criança é... e Aluno é...	86
5.3.4 Análise comparativa dos elementos do sistema central e periférico organizados pela OME e OMI da RS infância, Criança e Aluno	89
5.4 Análise comparativa dos elementos do sistema central e periférico organizados pela OME e OMI sobre INFÂNCIA, CRIANÇA, ALUNO dos grupos separadamente.....	92
5.5- Análise de Similitude	107
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	123
REFERÊNCIAS.....	132

APÊNDICES

APÊNDICE A- Modelo de Questionário Sócio Demográfico.....	141
APÊNDICE B- Teste de Associação de Palavras.....	144
APÊNDICE C- Teste de Associação de Palavras.....	145
APÊNDICE D- Teste de Associação de Palavras.....	146
APÊNDICE E- <i>CORPUS DAS PALAVRAS</i> Evocadas e Lematizações Infância é.....	147
APÊNDICE F- <i>CORPUS DAS PALAVRAS</i> Evocadas e Lematizações Criança é.....	149
APÊNDICE G- <i>CORPUS DAS PALAVRAS</i> Evocadas e Lematizações Aluno é.....	151
APÊNDICE H- Quadros com as OME e OMI dos grupos separadamente após lematização Infância é.....	154
APÊNDICE I- Quadros com as OME e OMI dos grupos separadamente após lematização Criança é.....	157
APÊNDICE J- Quadros com as OME e OMI dos grupos separadamente após lematização Aluno é.....	160
APÊNDICE K- Palavras lematizadas salvas no Excel CSV- <i>Corpus Geral</i>	163
APÊNDICE L- Análise de Similitude Infância é.....	174
APÊNDICE M- Análise de Similitude Criança é.....	175
APÊNDICE N- Análise de Similitude Aluno é.....	176
ANEXO	
ANEXO 1- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	178

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa busca identificar e analisar as representações sociais sobre infância, criança e aluno de professores e estagiários da Educação Infantil e professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental. A investigação dessa temática foi e continua sendo motivada pelas reflexões da minha experiência profissional, desde quando iniciei como auxiliar na Educação Infantil, em 1995, quando ainda cursava o curso de Magistério e, posteriormente como pedagoga no Ensino Fundamental, em 2005.

Nessa caminhada sempre estive em contato direto com os professores, como auxiliar, professora, diretora, vice diretora ou ministrando cursos e oficinas nas diferentes modalidades de ensino. A proximidade com os professores, em situações formais e informais me permitiu escutar e sentir suas angústias, dúvidas, críticas ao seu trabalho e muitas das suas paixões. Avaliações na maioria das vezes negativas quer ao que lhes era propiciado e regulado para sua atuação docente, muitas delas por mim compartilhadas. Em face desse contexto, muitas indagações foram se instalando, entre elas saber quais seriam as representações sociais desses professores sobre infância, sobre criança e aluno.

O objetivo a que nos propomos com este trabalho é o de identificar e analisar os elementos da estrutura de cada uma dessas representações sociais em estagiários e professores de Educação Infantil, bem como de professores dos anos iniciais do ensino fundamental que trabalham em uma mesma instituição no município de Londrina. Acreditamos que tais informações possam ser úteis para o campo da Educação, na medida em que a temática tratada (como esses sujeitos percebem e entendem e infância, criança e aluno), pode possibilitar o entendimento da posição que as crianças e alunos assumem em espaços institucionais a eles destinados, salientando desde já que por força de nossa posição e da teoria que apoia este trabalho os resultados obtidos não podem ser generalizados.

Compreendendo que os papéis de professor e de aluno não existem em si mesmos, eles se dão articulando-se nas relações de ensino produzidos. Desse modo, não existe o papel de professor sem o papel de aluno e vice-versa, o relato deste trabalho inicia expondo um panorama da Teoria das Representações Sociais.

A Teoria das Representações Sociais é uma abordagem psicossocial que busca compreender o homem na sua totalidade. Foi Serge Moscovici que em 1961,

fez ressurgir o conceito de representações buscando renovar e confirmar a especificidade da Psicologia Social a partir de estudos que pudessem explicar como se dá a mediação entre o individual e o social (COSTA; ALMEIDA, 1999).

Segundo Jodelet (1985, apud SPINK, 1993), as representações sociais são modalidades de conhecimento prático orientadas para a comunicação e para a compreensão do contexto social, material e ideativo em que indivíduo/grupo vive. Para essa autora, as representações sociais são, essencialmente, fenômenos sociais que têm que ser entendidos a partir do seu contexto de produção, funções simbólicas e ideológicas a que servem e pelas formas de comunicação onde circulam.

O que nos propomos, com este estudo, é compreender quais as percepções, atribuições, atitudes, valores e expectativas de estagiárias e professores da Educação Básica acerca de infância, criança e aluno que possam ser por eles compartilhadas, recorrendo para tanto a uma interpretação baseada nos sistemas de significação que entendemos como socialmente enraizados e partilhados que orientam e os podem justificar.

Com essa perspectiva adotamos teórico-metodologicamente a Teoria das Representações Sociais para atingir esses propósitos, na medida em que a mesma nos possibilita abarcar como se formam e funcionam os sistemas de referência que um indivíduo/grupo utiliza para classificar pessoas e interpretar os acontecimentos da realidade cotidiana (ALVES-MAZZOTTI, 1994).

Por suas relações com a linguagem, a ideologia e o imaginário social e, principalmente, por seu papel na orientação de condutas e das práticas sociais, as representações sociais se constituem em elementos essenciais para a análise de questões concretas do campo da Educação (MADEIRA, 2000).

Compreendemos que os processos de desenvolvimento do indivíduo que implicam em aprendizagens sofrem múltiplas influências algumas decorrentes de mudanças de sua posição social, outras das relações com os outros, em seu cotidiano do trabalho ou não, de novos instrumentos, de condições macrossociais, econômicas e políticas, que se propagam pelos diversos meios de comunicação e o afetem.

Para Gimeno-Sacristán (2005), nas salas de aula, os professores interagem com seres reais em processo de mudança enraizados em contextos concretos. Porque almejam objetivos específicos, em muitos casos, não se acomodam ao que

os adultos esperam deles, por exemplo, dos professores em sala de aula. Se por um lado, os professores agem como agem acreditando ser o melhor para seus alunos (ALVES-MAZZOTTI,1994), por outro, face às transformações sociais, conforme argumenta Gimeno-Sacristán (2005, p.17):

[...] é preciso, a partir da perspectiva mais complexa de que dispomos agora, reunir os elementos dispersos que nos proporcionem uma imagem um pouco mais unificada e coerente do sujeito da educação. O mundo mudou, os alunos também. Teremos de alterar nossas representações do mundo e dos alunos. (Grifos nossos).

Ao longo do século XX, o conceito de Educação mudou. A revolução cultural que se observou nesses anos provocou grandes mudanças nos padrões de vida e costumes da população. Na escola o cenário não foi diferente, pois em seu cotidiano o dinamismo dos alunos, seus questionamentos e inquietações, passam a exigir posicionamentos e a reflexão por parte dos profissionais envolvidos com a sua educação.

As crianças, por exemplo, ao evidenciarem capacidades de em pensamento ocuparem e transitarem por vários locais ao mesmo tempo e de realizar atividades quase que “sem respirar” mudando de uma para outra com facilidade, demonstram dificuldades de dispensarem atenção para algumas atividades que precisam realizar juntas em sala de aula.

Segundo Barbosa (2008), se essas habilidades de descentração, de seleção de informações são por si, muito bem-vindas no mundo da informática, são extremamente rejeitadas no “mundo da sala de aula” que a exemplo do passado exigem uma atenção centrada, na maioria das vezes no que o professor decide que façam.

A leitura do mundo social contemporâneo reflete dicotomias, como no caso criança x aluno, possivelmente mais marcantes nas representações sociais de professores que trabalham na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. Essa dicotomia tanto pode ser explicada etimologicamente, como explicam Caselho e Mársoco (2007), como em discursos oficiais macro reguladores que regulamentam por sua vez o atendimento escolar no município de Londrina e no Estado do Paraná.

Diante desse panorama o que nos propomos com este estudo é identificar e analisar as representações sociais que estagiários e professores de Educação

Infantil, bem como dos anos iniciais do Ensino Fundamental apresentam sobre infância, criança e aluno.

Para a organização da apresentação deste estudo, decidimos inicialmente apresentar um panorama histórico e legal da Educação Infantil e do Ensino Fundamental no estado do Paraná e no Brasil, conceituando infância, criança e aluno de acordo com a especificidade e finalidades educacionais de cada uma dessas etapas da Educação Básica para analisar a partir de um quadro teórico amplo de definições, diferenças e semelhanças entre os diferentes termos levando em consideração o contexto social contemporâneo. Considerando que esta pesquisa está fundamentada na Teoria das Representações Sociais, posteriormente abordaremos os seus fundamentos teóricos.

Na sequência descreveremos a caminhada da pesquisa, informando o cenário da sua realização, sobre os participantes, instrumentos utilizados, procedimentos utilizados para a coleta e tratamento dos dados, assim como, exemplificaremos com a análise dos dados sobre a RS de infância, criança e aluno o que procuramos realizar.

1.2 Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (BRASIL, 1996,p.20, art.29)

Ao longo da história a identidade das creches e pré-escolas foi se construindo no contexto de políticas gerais e das específicas ao atendimento à infância. Em 1959 com a promulgação pela UNESCO da Declaração Universal dos Direitos da Criança e do Adolescente foi instituído pelo menos no plano dos discursos internacionais pode-se dizer, um novo paradigma de perceber as novas gerações, como sujeitos. Os termos da Convenção Internacional sobre os Direitos das Crianças, aprovados pela Assembléia das Nações Unidas em 20 de novembro de 1989 e ratificados por 193 países (apenas dois não a ratificaram - Estados Unidos e Somália) definem a Carta Magna para as crianças de todo o mundo, foi o primeiro instrumento específico de direito internacional que situou as crianças como

titulares de direitos e, conforme consta no site oficial da UNICEFBRASIL³, “o instrumento de direitos humanos mais aceito na história universal”.

Quanto às modalidades de atendimento à infância, Rosemberg (2002) destaca três grandes períodos que marcam a história da Educação Infantil brasileira contemporânea. O primeiro período, situado entre final dos anos 1970 e final dos anos 1980, corresponde à implantação de um modelo de Educação Infantil de massa, alinhando a cânones do UNICEF e da UNESCO para os países subdesenvolvidos, que preconizavam uma educação pré-escolar compensatória para as “carências” de populações pobres, apoiada em recursos da comunidade, com investimento de poucas verbas do Estado para a sua expansão.

O segundo período, segundo essa autora, se iniciou com a abertura política após a ditadura militar, principalmente pela força de ações desenvolvidas em movimentos sociais que se mobilizaram em prol da Constituinte: o Movimento Criança Pró-constituinte e o Movimento de Mulheres/Feminista. A ação desses movimentos, no contexto de intensa mobilização política geral que caracterizou o período de abertura política, levou a que a Constituição de 1988 reconhecesse à criança pequena, de 0 a 6 anos, o direito à educação complementar à família.

Com a Constituição Federal de 1988 em seu Artigo 227 e o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL,1990) o Brasil foi o país latino-americano que mais rapidamente atendeu ao previsto na Carta Magna sobre os direitos das crianças, ao prescrever com essas leis, as dimensões quanto ao atendimento à infância, as quais se tornaram referência para os movimentos sociais e orientaram a transição da perspectiva de atendimento tradicional da creche e na pré-escola, como favor aos socialmente menos favorecidos para a de atendimento como direito de todas as crianças e dever do Estado, independentemente da origem socioeconômica de seu grupo social.

Com a Constituição Federal de 1988 a Educação Infantil foi reconhecida como dever do Estado no campo da Educação. A partir desse novo ordenamento legal, creches e pré-escolas passaram a ser instigadas para a construção de uma nova identidade, sob a égide da educação, afastando do modelo anterior mais vinculado ao setor da assistência social. A nova proposta para a Educação Infantil integra o educar ao cuidar de crianças nessa fase da vida.

³ Conferir em: < http://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10120.htm>

O terceiro período se instalou com a aprovação e implantação da LDB. A Lei nº 9.394/96 que dita as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), período no qual se regulamentou posteriormente um novo ordenamento, introduzindo uma série de inovações em relação à Educação Básica, dentre as quais, a integração das creches aos sistemas de ensino: junto com as creches, as pré-escolas integram a primeira etapa da Educação Básica (BRASIL, 1996).

Segundo a LDB (Lei 9394/96), creche é o espaço de atendimento educacional a crianças até três anos e pré-escolas os espaços institucionais para esse atendimento a criança de quatro anos até cinco anos de idade. As creches e pré-escolas se constituem, pelo sentido regulador dessa Lei em estabelecimentos educacionais, públicos ou privados, para educar e cuidar das crianças de zero a cinco anos de idade que exigem a ação de profissionais com formação específica. O sentido da identidade profissional exigida para trabalhar nessas etapas da Educação Básica, refuta funções de caráter meramente assistencialista nessas instituições, embora se mantenha o dever de assistência às necessidades básicas das crianças.

Para as instituições de Educação Infantil, como o primeiro espaço fora do âmbito da educação familiar é previsto um papel ativo para a construção de uma sociedade livre, justa, solidária e socioambiental orientada, como proposta na Constituição Federal de 1988 (inciso I do Art. 3º), delegando aos municípios a principal responsabilidade pela Educação Infantil, bem como pela fiscalização das instituições privadas. No plano da Educação Infantil houve ainda a elaboração, publicação e difusão, pela primeira vez, de Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCN/EI) e a inclusão da Educação Infantil no Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Câmara Federal em janeiro de 2001 (BRASIL, 2001).

No contexto histórico e legal do Ensino Fundamental apresentamos ressalva à Constituição de 1946 (BRASIL, 1946) com a qual se inicia o processo de discussão acerca das diretrizes e bases da educação brasileira, destacando-se nesse período a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei n. 4.024/61 (BRASIL, 1961). Em 1964, com o golpe militar, se iniciam as discussões que subsidiaram o texto, nesse período de discussão surge a Lei n. 5.692/71 (BRASIL, 1971), que conservou alguns aspectos da Lei anterior.

O Ensino Fundamental, assim denominado pela Lei nº 9.394 de 1996 (BRASIL, 1996), foi, em grande medida, concebido em 1971 e expresso na Lei nº

5.692 (BRASIL,1971), sendo então denominado de 1º Grau, como uma etapa obrigatória da escolarização que articulava o antigo ensino primário, de quatro séries, com o antigo ciclo ginasial, também de quatro séries, do ensino secundário, desse modo rompendo com a barreira do exame de admissão, considerado um obstáculo para a democratização da escola.

A Lei 11.274 (BRASIL, 2006), promulgada no início de fevereiro de 2006, altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da LDB em vigor (Lei no 9.394, de 1996), dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Com a **Lei nº 9.394/96** (BRASIL,1996, p.20, Art.32) o Ensino Fundamental obrigatório é redefinido passando a ter duração de nove anos, atendendo crianças desde os seis anos de idade, tendo como um dos seus objetivos desenvolver a capacidade de aprender, e capacitando os alunos para: o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo e para a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade, como também, para o fortalecimento dos vínculos familiares, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca.

Ao ter a duração ampliada, o Ensino Fundamental, passa a acolher uma parcela da população brasileira que não encontrava vagas na rede pública de Educação Infantil e que não poderia arcar com o custo de uma educação na rede privada. Isso não significa, conforme destacam Ronsoni e Sarturi (2011), que o espaço reservado para as turmas de crianças de seis anos na Educação Infantil seja substituído pelo primeiro ano do Ensino Fundamental, o que caracterizaria um movimento contrário à ampliação e universalização do ensino previsto na legislação.

Maciel, Baptista e Monteiro (2009), vão além ao proporem que a concretização de uma prática comprometida com o direito ao pleno desenvolvimento humano implica em um conjunto de desafios a serem superados tanto do ponto de vista das próprias crianças quanto daqueles responsáveis pela sua efetivação. Tais desafios vão desde a adequação de espaços físicos, garantia de materialidade adequada, adaptação dos instrumentos de registro, normatizações até aos das perspectivas pedagógicas. Sendo todos envolvidos tributários de uma concepção de crianças a partir da qual se construam os pilares da ação educativa. Para tanto, há que se levar em conta a concepção de infância que se encontra subjacente às

práticas e ações educativas dos profissionais que atendem as crianças nos espaços das creches e pré-escolas.

O Ensino Fundamental, ofertado nas escolas públicas e privadas, deve atender a propostas pedagógicas que contemplem o direcionamento a ser dado no processo educativo, conforme regulado por lei.

É importante destacar que, embora Educação Infantil e o Ensino Fundamental sejam frequentemente vistos e percebidos como separados, do ponto de vista da criança não há fragmentação. Segundo Kramer (2006) são os adultos e as instituições que muitas vezes opõem a Educação Infantil ao Ensino Fundamental, deixando de fora o que seria capaz de articulá-los: a experiência com a cultura.

Para Kramer (2006) a educação Infantil e o ensino fundamental são indissociáveis, o objetivo em ambos é atuar com liberdade para assegurar a apropriação e a construção do conhecimento por todos.

Uma síntese do quadro de matrículas por rede até ao final dos anos iniciais do Ensino Fundamental é apresentada na Tabela 1, como exemplo da abrangência do atendimento educacional das instituições públicas e da rede privada às crianças.

Quadro 1- Matrículas no ensino regular

Região Geográfica / Unidade da Federação	NÚMERO DE MATRÍCULAS em 2011			
	Educação Infantil			Ensino Fundamental
	Creche	Pré-Escola	Total	Anos Iniciais
Brasil	2.298.707	4.681.345	60.679.514	16.360.770
Sul	383.299	521.228	7.797.919	2.048.461
Paraná	145.742	192.707	3.050.830	792.693
Londrina	5.489	23.383	28.872	24.978

Fonte: Censo da Educação Básica 2012. MEC - INEP e SEED.

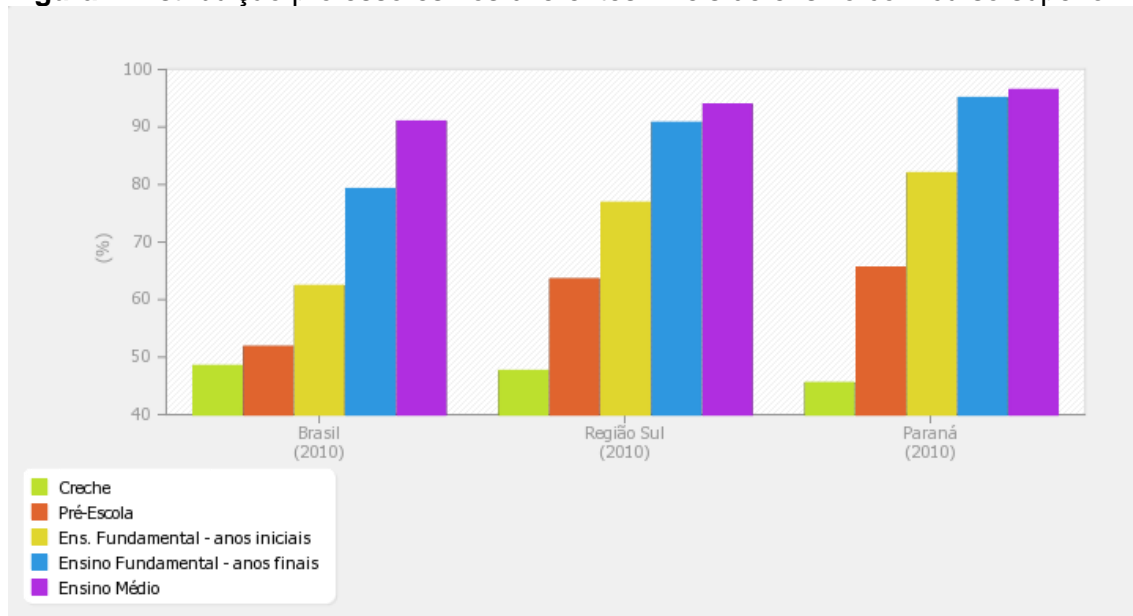
No Brasil quem são os professores que atendem a essas crianças? No próximo tópico informaremos o perfil geral dos professores que atendem na Educação Básica até ao final dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

1.2.1 Contextualização da População dos Participantes

No Brasil, cerca de 2 milhões de professores atuam nas escolas de Educação Básica. O que se busca assegurar nas escolas é que todos os educadores de Educação Básica tenham formação em nível superior como preconizado na Lei de Diretrizes e Bases, de 1996. Segundo dados apresentados no Anuário da Educação 2013 (Brasil, 2013), cerca de 25% dos professores que atuam nessas etapas da escolaridade ainda possuem, no máximo, o Ensino Médio ou Magistério. Apesar de a LDB 9394/96 admitir a formação em nível médio, modalidade normal para docência em Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, recomenda formação em nível superior para esses profissionais.

Aproximadamente 2 milhões de professores atuam nas escolas que ofertam Educação Básica no país, porém ainda são poucos que atuam em Educação Infantil que dispõem de formação acadêmica em Ensino Superior como demonstram informações oficiais, como as abaixo expostas na Figura 1.

Figura1: Distribuição professores nos diferentes níveis de ensino com curso superior – 2010



Fonte: MEC/INEP/DTDIE-2011

Outro dado importante a ser considerado relaciona-se à predominância feminina e a faixa etária dos professores da Educação Básica. Conforme informações apresentadas pelo MEC/Inep/DEED- 2011 (Brasil,2013), no país temos atuando neste nível de ensino 1.650.123 mulheres e 395.228 homens, sendo que a faixa etária predominante localizada está entre 41 a 50 anos, em segundo lugar vem à faixa seguida pela de 33 a 40 anos.

Esses dados demonstram também que o ingresso de jovens na carreira docente no ano de 2011, foi bastante baixo (2%- considerando o número da Federação), o que aponta para a necessidade de políticas públicas para a melhoria das condições de trabalho dos docentes no que se refere, por exemplo, a salários, plano de carreira, valorização dos cursos de formação como a Pedagogia, considerando a importância social do professor para a sociedade como um todo.

Muito se houve falar nos discursos dos governantes a nível Federal, Estadual e Municipal sobre a necessidade de ampliação de vagas na educação infantil, assim como, sobre a implantação do ensino integral nas anos iniciais do ensino fundamental, é importante destacarmos que no município no qual realizou-se esta pesquisa, vários centros de educação infantil foram construídos nos anos de 2012 e 2013, e houve a implantação de escolas com jornada ampliada. Para atender a demanda de profissionais concursos públicos forma realizados e houve contratação. O que evidencia-se ainda neste contexto é a necessidade de melhorias nas condições de trabalho no que se refere a espaços físicos e materiais adequados e valorização profissional.

Exposto o panorama geral da oferta da Educação Básica até ao final dos anos iniciais do Ensino Fundamental, com dados relativos à quantidade de alunos e professores na rede pública e privada, no próximo capítulo apresentaremos aspectos teóricos relativos à infância, criança e aluno.

1.3 Conceituando Infância, Criança e Aluno

A pesquisadora Alves- Mazzotti (1994, p.60) destaca a importância e a necessidade de que se conheçam “[...] os processos simbólicos que ocorrem na interação educativa, e de que esta não ocorre num vazio”. De fato e por assim entendermos nos propusemos com este trabalho a desvelar as representações sociais que professores de Educação Básica têm sobre infância, criança e aluno.

Para tanto, e com o intuito de construir um quadro de referência sobre essa temática, passaremos a delinear como cada uma dessas temáticas (infância, criança e aluno) tem sido tratada nas sociedades ocidentais.

1.3.1 Contexto histórico de infância, criança e aluno

A humanidade ocupa seu lugar na ordem das coisas; a infância tem o seu lugar na ordem da vida humana: é preciso considerar o homem no homem e a criança na criança.

(ROUSSEAU, 2004, apud SANTOS, 2008, p.9)

Para compreender o lugar que a infância ocupa hoje na ordem social, procuramos inicialmente entender a origem etimológica dessa palavra, nas sociedades ocidentais. Neste capítulo será apresentada uma breve trajetória, pontuando dimensões históricas quanto a infância, criança e aluno.

Constata-se que os vocábulo *Infantes* e *infância* foram diferentemente concebidos, e conseqüentemente tratados de maneira diferente em distintos momentos e lugares da história humana. Como informa Freitas (2001, p.231) o vocábulo infância em língua italiana, refere infância como um período “*della vita che va dalla nascita ai dodici anni*”⁴, enquanto o dicionário *Webster*, para a língua inglesa propõe “*infancy*”⁵ como “*early childhood*”⁶, e o dicionário latim-português demarca limites etários para os verbetes *infants*, *antis*, nos dizeres: “*aos sete anos é que se considerava terminado o período em que a criança era incapaz de falar*”.

No dicionário Aurélio de Língua Portuguesa (Ferreira, 2001) o verbete infância é definido como “*período de crescimento, no ser humano, que vai do nascimento à puberdade; puerícia, meninice. O primeiro período de existência de uma instituição, sociedade*”.

Kohan (2009, p.40) ressalta que “os primeiros nascimentos da palavra infância estão muito mais ligados às normas e ao direito, ao domínio da *res publica*

⁴ Tradução: período da vida desde o nascimento até 12 anos.

⁵ Tradução: infância.

⁶ Tradução: primeira infância.

muito mais do que ao âmbito privado ou familiar”. Assim o demonstram, também, Castelo e Mársico (2007, p. 53):

Um indivíduo de pouca idade é denominado *infans*. Esse termo está formado pelo prefixo privativo *in-* e por *fari*, “falar”, daí seu sentido de ‘que não fala’, ‘incapaz de falar’. Tão forte é seu sentido originário que Lucrécio emprega ainda o substantivo derivado *infantia* com o sentido de ‘incapacidade de falar’. Porém, logo *infans* (substantivado) e *infantia* são empregados no sentido de ‘infante’, ‘criança’ e ‘infância’, respectivamente. De fato, é desse sentido que se geram os derivados compostos, todos de época imperial, como “infantil”; *infanticidium*, “infanticídio, etc. (Grifos dos autores)

Conclui Kohan (2009, p. 40): “[...] no seu nascimento a palavra ‘infância’ está associada a uma falta, a uma ausência, que é inscrita no marco de uma incapacidade”, o que é sublinhado com as ponderações de Castello e Mársico (2007, p. 53)

Para uma cultura na qual a *res publica* é tema de importância central, os que não podem participar são, de algum modo, marginais: temporariamente, no caso dos menores e, definitivamente, no caso dos deficientes mentais, aos quais também se costumava chamar *infantes*. (Grifos dos autores)

Mais do que a uma falta a uma exclusão, como pondera Kohan (2009, p. 41):

a exclusão da infância da palavra e das instituições é ainda muito mais antiga [...remonta] aos gregos do período clássico. [...] a etimologia latina da palavra infância reúne crianças aos não habilitados, aos incapazes, aos deficientes, ou seja a toda uma série de categorias que encaixadas na perspectiva do que eles ‘não têm’ são excluídas da ordem social (Grifos do autor).

A infância tem se constituído em campo de estudo de várias áreas do saber e focada a partir de diferentes abordagens, enfoques e métodos, conforme são exemplo os trabalhos apresentados em obras como as de Sarmiento e Gouvea (2009). Kramer et al. (2012), Kuhlmann Jr (1998), Kishimoto e Oliveira- Formosinho (2013), entre tantos outros.

No campo da História, a obra de Ariés (1981) descreve as imagens e concepções da infância no ocidente. Embora seja criticada por alguns autores em razão de sua visão histórica linear e por seus limites metodológicos, Ariés com sua produção (“A História social da criança e da família”) fornece pistas que permitem acompanhar como a infância foi sendo percebida na sociedade europeia, nomeadamente na França. Circunscrevendo a infância como um dos produtos da história moderna, esse autor pontua que a “aparição da infância” (ARIÉS, 1981) se

deu a partir do século XVI e XVII na Europa Ocidental, especialmente na França, quando com o mercantilismo foram alterados tanto o sentido como as relações em torno da criança, conforme a estrutura social à qual pertencia.

A tese para a ausência dos sentimentos em relação à infância na antiguidade, proposta por Ariés, é compreensível e factível segundo Andrade (2010) devido aos altos índices de mortalidade das crianças e à forma de viver indistinta dos adultos manifestada nos trajés, nos objetos de lazer, na linguagem e em outras manifestações do cotidiano. Essas ausências relativas ao distingui-la como sujeito revela um modo social de perceber as crianças sem singularidade e não separadas do mundo adulto, enfim, considerando-as adultos em miniatura.

Na Idade Média, as crianças pequenas, especialmente as de classes mais pobres não assumiam qualquer função social, antes de trabalharem, sendo alta a taxa de mortalidade infantil. Aqueles que eram pobres, assim que cresciam eram inseridos no mundo do trabalho, sem qualquer diferenciação em seus fazeres com os dos adultos.

Por sua vez, as crianças de famílias nobres tinham seus educadores e, apesar de carregarem alguns dos efeitos de serem percebidas como miniaturas dos adultos, registra-se a preocupação em educá-las para a vida adulta.

No século XVI, os adultos, em especial as mulheres, começam a destinar certa atenção às crianças reconhecidas então como fonte de distração ou relaxamento, o que leva Áries (1981, p.159) denominá-las como “crianças bibelot”, para expressar um sentimento novo que configurou como de “paparicação” da infância.

A vida em família, até o século XVII, inscrevia-se fortemente na vida coletiva, e as famílias nucleares dos conjugues e seus filhos(as) se diluíam no grupo familiar (LEITE, 1964; Alves, 2009⁷). Nessa época, as ações educativas dirigidas aos menores eram de responsabilidade do grupo familiar e cobriam desde o processo de socialização geral das crianças até às de ensino institucional ou não, quando ocorriam.

Nesse contexto, a apropriação e transmissão de conhecimentos e aprendizagens de valores e costumes eram garantidas pela participação da criança no trabalho, nos jogos e nos outros acontecimentos do cotidiano da vida dos adultos.

⁷ No Brasil, Alves (2009) realiza essa análise.

A partir do século XVIII, segundo Áries (1981) começaram a ocorrer mudanças no interior das famílias, ocasionando o surgimento do “sentimento de família”, marcado por um desejo de privacidade. O modelo de família burguesa vem instituir modificações no contexto familiar, como a divisão e diferenciação de papéis sexuais: o homem passa a ser visto como o provedor, devendo, portanto, fazer parte do mundo público, e a mulher como a responsável pela casa e a educação dos filhos, atividades realizadas no mundo privado. Ao passo que a infância foi observada ainda que por um olhar adulto, a criança passa a ter um significado na constituição familiar, neste mesmo século influenciada pelo catolicismo cristão. A alma da criança pequena é reconhecida antes que seu corpo e a infância é contemplada sob os cuidados dos adultos quando são delimitadas novas práticas de higiene e alimentação além de implementadas as primeiras vacinas para proteção da criança pequena de futuras doenças (VASCONCELOS, 2012, p.3).

Uma vez que a posse e acesso a livros eram restritos, a criança não dispunha dos mesmos como objetos culturais acessíveis. Somente os adultos (professores/pais) alfabetizados e de famílias abastadas tinham acesso às informações que circulavam nesses suportes, por esta razão a maioria das crianças era obrigada a ir para a escola.

Segundo Vasconcelos (2012), este sentido de infância nasce fora da família, conduzido pelos costumes moralistas, próprios do berço da educação cristã, com a clara preocupação de racionalizar as emoções das crianças e transmitir valores morais, bons costumes e disciplinas adequadas aos valores da época, a fim de assegurar o desenvolvimento da infância moral. As brincadeiras nos séculos XV e XVI passam a ser vigiadas mediante a preocupação de valores morais.

Com o surgimento do capitalismo consolidou-se a separação entre as esferas públicas e privadas, cabendo ao estado a administração da esfera pública e das relações de produção, enquanto a família passa a ser responsabilizada pelo que acontecia na esfera privada, no espaço doméstico e pela reprodução das condições de sobrevivência.

Nesse período, conforme destaca Andrade (2010, p.50), “[...] a criança foi nascendo socialmente, considerada como um ser dependente, frágil, ignorante e vazio, que precisava ser treinado para ser um bom cidadão, cabendo à família a responsabilidade pela sua socialização”.

Na burguesia emerge, então, um novo sentimento de família, assim como um novo “sentimento de infância”, o que leva a situar a criança em uma posição e condição distintas do adulto.

Sendo a infância uma categoria da modernidade, ela precisa, contudo ser compreendida na história da família e das relações sociais que nela se estabelecem. As mudanças que ocorreram no interior das famílias e a necessidade de educação das crianças são fatores co-determinantes para o desenvolvimento do sentimento de infância. A escola, no século XVIII, destinada às crianças e jovens da aristocracia e burguesia, foi a instituição co-responsável pela separação das crianças e jovens do mundo adulto. Procedia, geralmente, por meio de práticas autoritárias e disciplinadoras por assim se acreditar que a formação do futuro cidadão delas dependia.

O reconhecimento social da infância, enquanto etapa do desenvolvimento humano, nos séculos XIX e XX, faz surgir a “infância científica”, com a propagação de conhecimentos construídos por várias áreas do saber, o que determinará por sua vez, um conjunto de teorias e práticas legitimadas no âmbito acadêmico que deveriam ser desenvolvidas e aplicadas para cuidar das crianças.

Outros fatores aliados aos saberes científicos sobre infância contribuíram para a sua institucionalização na modernidade, dentre eles a institucionalização da escola pública, o sentimento de cuidado e proteção das famílias e a promoção da administração da infância, configurando uma infância global (SARMENTO, 2005).

Dentre esses fatores, Sarmiento (2004, p.13) considera como primeiro e decisivo a criação de instâncias públicas de socialização destinadas às crianças com a institucionalização da escola pública, a qual irá configurar o “ofício de aluno” como um dos componentes essenciais para o “ofício de criança”. Assim será na escola que as crianças se apropriarão dos saberes, normas e valores instituídos como dominantes na sociedade que as abriga.

Nesse contexto podemos perceber com maior clareza o nascimento do ‘ofício aluno’, sendo este, o indivíduo que recebe formação e instrução de um ou vários professores ou mestres para adquirir ou ampliar seus conhecimentos, geralmente enfatizados no campo cognitivo, nas áreas intelectuais.

É importante destacarmos também, como este processo histórico da infância, criança e aluno acontecia no Brasil. Para Kuhlmann (2004) os sinais de

desenvolvimento de um sentimento de infância, da forma como descrita por Áries que apenas considerou a realidade francesa, se fizeram presentes de modo similar no Brasil no século XVI, quando os jesuítas desenvolveram a estratégia de sua catequese alicerçada na educação dos pequenos indígenas, e trouxeram crianças órfãs de Portugal para atuarem como mediadoras nessa relação; ou mesmo, quando da inovação dos colégios, com a *Ratio Studiorum*, programa educacional jesuítico, com o qual estabeleceram, inclusive, critérios para o agrupamento das crianças em classes separadas por idade e os saberes disciplinares específicos para cada uma.

Desde a presença dos jesuítas no país, tem-se a configuração de distintas infâncias focalizadas e objeto de proposição de diferentes projetos educativos. Por exemplo, o projeto salvífico da infância como revelado pelos jesuítas ao concebê-la como um momento de “iluminação e revelação”, para as crianças nativas, significou submetê-las a um violento processo de aculturação.

Não diferente foi a história da criança negra escrava, que tinha valor de mercadoria para seu senhor, iniciando no trabalho antes mesmo de completar sete anos de idade, enquanto a criança branca da elite, pode-se dizer, era confinada aos estudos. A criança negra escrava recebia certa atenção dos adultos, no entanto a proximidade permitida com a casa grande resultava mais em favorecer a escravidão dos pequenos por pequenos filhos dos senhores, do que em uma maior atenção com sua instrução ou alfabetização, embora isto também estivesse acontecendo conforme destaca Mott (1979).

No século XIX, o que se vive no Brasil, segundo Kuhlmann (2004), não são ecos do passado europeu, mas as manifestações do grande impulso com relação à infância que representou o próprio século XIX, em todo o mundo ocidental, especialmente após a década de 1870.

A história das crianças brasileiras acontece no quadro das mudanças societárias, sendo que as múltiplas vivências da infância ocorreram em razão do pertencimento social, racial e de gênero segundo destaca Gouvea (2003 apud ANDRADE, 2010 p.52).

Compreende-se por esse trajeto histórico, embora aqui sumarizado, que a infância é não só uma criação da sociedade como e especialmente sujeita a mudanças sobre seu conceito sempre que ocorrem transformações sociais mais amplas. O apogeu da infância tradicional, se assim podermos dizer, situa-se aproximadamente no espaço de 1850 a 1950. Durante esse período, as crianças

foram retiradas das fábricas e colocadas nas escolas e protegidas dos perigos do mundo adulto. À medida que o protótipo da família moderna se desenvolveu e se estabeleceu para a maioria da população no final do século XIX, o comportamento apropriado dos pais para com os filhos se consolidou em torno de noções de carinho e responsabilidade para com o bem estar das crianças.

No Brasil dos anos de 1970 a 1980, as práticas de assistência foram normatizadas e fiscalizadas por OGs (Organizações governamentais), apoiadas na Doutrina da Situação Irregular- consubstanciadas no conteúdo dos códigos de menores de 1927 e 1979-, e executadas tanto por OGs como ONGs (Organizações Não Governamentais), conforme analisa criticamente Silva (2013). As práticas de defesa, fundamentadas na Doutrina da Proteção Integral- expressa na “Declaração Universal dos Direitos da Criança”, de 1959, e três décadas depois na “Convenção das Nações Unidas sobre os direitos da Criança”- CNUDC (ONU, 1989), foram executadas predominantemente por entidades da sociedade civil tendo como ator tradicional a Igreja Católica. Ademais, outras denominações religiosas, ONGs e trabalhadores sociais se articularam em movimentos sociais voltados para a efetivação de práticas de defesa da infância.

O contexto sociopolítico propício à reivindicação e reconhecimento legal de direitos, e a articulação de setores da sociedade civil, concretizam-se no movimento em defesa das crianças, em iniciativas de afirmação de direitos que emergem, por exemplo, na campanha “Criança e Constituinte”, desencadeada pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), em 1986, e presente nas discussões da Assembléia Nacional Constituinte (ANC), conforme circunscreve Pinheiro (2004).

A promulgação da Constituição Federal, em 05 de outubro de 1988, veio culminar todo esse processo de expectativas e demandas sociais, ao considerar a criança como sujeito de direitos e o respeito à condição peculiar de pessoa em desenvolvimento, explicitando claramente esses princípios em seu Art.227:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (BRASIL, 1988)

Posteriormente, em 1990, foi aprovado o “Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) diante da necessidade de se garantir o direito de proteção da criança e do adolescente os representando como sujeito de direitos.

Apesar das legislações anunciadas brevemente, concordamos com Cury (2005, p. 19) quanto ao papel e significado que a Lei deva ter para a sociedade, pois:

A formalização em lei de uma situação de fato ou de um princípio jurídico democrático abrangente deve se impor como o modo normal de funcionamento da sociedade, como lugar de igualdade de todos. Será, pois, no reconhecimento da educação como direito que a cidadania como capacidade de alargar o horizonte de participação de todos nos destinos nacionais ganha espaço na cena social.

Em face ao panorama histórico, social e cultural, o surgimento da infância na modernidade apresenta um caráter paradoxal. O reconhecimento da criança como categoria social, com seus movimentos e inscrição em distintos campos e grupos sociais, se antes lhe permitiam o anonimato e uma ampla circulação com vivências na coletividade geral, agora a subordinam a novos processos de aculturação, frequentemente restritos à família e às instituições para ela criadas.

1.3.2 Definição de infância, criança e aluno

Oh! Que saudades que tenho
Da aurora da minha vida,
Da minha infância querida
Que os anos não trazem mais!
Casimiro de Abreu

Inúmeras são as definições teóricas-científicas que embasam as pedagogias destinadas às crianças pequenas, as quais se diferenciam por suas práticas metodológicas como salientam Zamberlan (2005) e Campos (2013), por exemplo.

Alguns registros mais antigos, quando comparados aos atuais, como já descrito, indicam que *infantes* e *infância* foram diferentemente concebidos e, as crianças, conseqüentemente, tratadas de maneira diferente em distintos momentos e lugares da história humana. Vimos que as palavras *infante*, *infância* e demais cognatos, em sua origem latina e nas línguas daí derivadas, recobrem um campo semântico estreitamente ligado à ideia de *ausência de fala*. Esta noção de infância como qualidade ou estado do *infante*, isto é, *d’aquela que não fala*, constrói-se a partir dos prefixos e radicais linguísticos que compõem a palavra: *in* = prefixo que

indica negação; *fante*= participio presente do verbo latino *fari*, que significa *falar, dizer*.

Os contextos de oferta da Educação Infantil imbricam sentidos relacionados aos campos semânticos dos vocábulos criança e infância criando um corpo que dificulta a compreensão e a diferenciação entre eles. Neste sentido, Javeu (2005, p.382, apud ANDRADE, 2010) nos auxilia a diferenciar cada termo. Com relação ao termo criança, o autor esclarece que “[...] construiu-se um objeto abstrato, a ‘criança’, destinado a passar por níveis diversos e sucessivos na aquisição de competências, cada um deles constituindo uma etapa na fabricação da personalidade dos indivíduos”. Nessa perspectiva a concepção de criança remete à Psicologia na qual a preocupação com o sujeito criança, em si, com suas características individuais é objeto de análise de um dos seus campos (Psicologia do Desenvolvimento). Em relação à infância, o autor apresenta a perspectiva demográfica, referente à geração e à faixa etária.

Nas décadas de 1900, ainda muitos acreditavam que a criança carregava e era predestinada por sua herança genética, ou seja, uma perspectiva resultante da predominância do biológico sobre o sociocultural, político-social.

A criança e de modo geral a infância, na medida em que pensadas e consideradas como socialmente improdutivas (salvo no que se refere às obrigações escolares) em alguns países começa a se observar a diminuição da faixa etária para ingresso em instituições formais como creches e jardins de infância.

De acordo com Sarmiento (2005, p.365), sob um ponto de vista sociológico, o campo semântico de infância reconceitualiza o conceito de geração historicizando-o. Nessa perspectiva, ressalta que a conceitualização da infância, enquanto categoria geracional separada do adulto, embasa a preocupação em orientar as políticas públicas no sentido de garantir os direitos da infância e lhe proporcionar melhores condições de vida.

Para Gimeno Sacristán (2005) existe uma distinção semântica entre infância e criança, categorias que muitas vezes são apresentadas com o mesmo significado. Segundo esse autor, a Sociologia costuma fazer uma distinção semântica e conceptual para infância, para significar a categoria social do tipo geracional, e criança, para se referir ao sujeito concreto que integra essa categoria geracional e que, na existência, para além da pertença de um grupo etário próprio, é sempre um ator social que pertence a uma classe social, a um gênero. Em suma, a palavra

infância evoca um período que se inicia com o nascimento e termina com a puberdade.

No quadro legal brasileiro, onde é priorizado o critério etário, por exemplo, no caso do Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL,1990) toda pessoa até 12 anos de idade incompletos é designada como criança. No entanto, há que os limites da infância encontrem-se respaldados, além do campo legal, porque eles refletem e são refletidos pelas tradições culturais. Para algumas etnias, a puberdade, por exemplo, é considerada o fim da infância e início da vida adulta, além dos ciclos de escolaridade serem utilizados como fronteira para demarcação da infância (ANDRADE, 2010).

É certo que, segundo Kuhlmann Jr. (2004) crianças existiram desde sempre, desde o primeiro ser humano, e a infância como construção social – a propósito da qual se construiu um conjunto de representações sociais e para qual se estruturaram dispositivos de socialização e controle instituindo-a como categoria social própria, que remete a que possamos compreender infância como espaço-tempo social para ser criança em um dado contexto. Sumarizam nossa posição as ponderações e alertas de Kuhlmann Jr. (2004).

É preciso considerar a infância como uma condição da criança. O conjunto das experiências vividas por elas em diferentes lugares históricos, geográficos e sociais é muito mais do que uma representação dos adultos sobre esta fase da vida. É preciso conhecer as representações de infância e considerar as crianças concretas, localizá-las nas relações sociais, etc, reconhecê-las como produtoras da história (KUHLMANN JR., 2004, p.31).

Para Gimeno Sacristán (2005) o aluno, como a criança, o menor ou a infância, em geral, não passam de invenções dos adultos, categorias construídas por discursos dirigidos às práticas de estar e trabalhar com cada um deles. No entanto, essas elaborações atribuídas aos sujeitos permitem que se possa concordar com esse autor quanto a que:

É possível intuir que, em torno da categoria aluno, formou-se toda uma ordem social na qual se desempenham determinados papéis e se configuram um modo de vida que nos parece muito familiar porque estamos acostumados a ele. Essa ordem propicia e “obriga” os sujeitos nela envolvidos a serem de uma determinada maneira. Eles pensam, sentem, se entusiasmam, se inibem e se relacionam tem uma vida pessoal e familiar, uma história, um contexto de vida e um futuro (GIMENO SACRISTÁN, 2005, p.14).

O aluno, segundo Gimeno Sacristán (2005), é uma construção social inventada pelos adultos ao longo da experiência histórica, porque são os adultos (pais, professores, cuidadores, legisladores ou autores de teorias, como os do campo da Psicologia do Desenvolvimento), que têm o poder de organizar a vida dos não adultos.

Na concepção desse autor, a infância construiu em parte o aluno, e este construiu parcialmente a infância. As duas categorias pertencem e aludem a mundos nos quais se separam os menores dos adultos (a infância da maturidade e o aluno da pessoa emancipada). Tal se constituiu como característica das sociedades modernas: ser escolarizado é uma forma naturalizada de conceber aqueles para os quais é prevista a condição infantil. Essa estreita relação se projeta tanto no pensamento comum como na psicologia científica (GIMENO SACRISTÁN, 2005).

Esse autor enfatiza, ainda, que o tratamento que se deu ao aluno como “objeto” do pensamento científico está longe de poder nos oferecer uma imagem completa e coerente, pois o estudo do sujeito-aluno foi dividido entre diversas disciplinas científicas (Antropologia, Psicologia, Sociologia, Medicina etc.), as quais demonstram inclusive serem incapazes de relacionar seus respectivos discursos e contribuições.

A partir dessa perspectiva buscamos estabelecer através das respostas dos professores o quadro das representações sociais que têm sobre infância, criança e aluno cientes da incompletude e das possíveis incoerências que possamos encontrar.

2 TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Com o intuito de compreender as imagens que professores têm sobre infância, criança e aluno, buscamos fundamentação na Teoria das Representações Sociais. A opção pelo aporte teórico das representações sociais, tal como proposto por Moscovici (2012), justifica-se pela possibilidade que esta apresenta para que possamos identificar as ideias, imagens, crenças e valores partilhados por grupos específicos de indivíduos acerca de temas relevantes.

O estudo das representações sociais (RS) possibilita ao pesquisador aproximar-se do objeto definido, porque construído/desconstruído a partir dos efeitos dos processos de sua aquisição, manutenção e mudança. Ademais, o pesquisador

pode levantar hipóteses sobre os comportamentos desses grupos, tendo por base a estrutura e relação entre os elementos que configuram cada representação. Isso porque uma RS “[...] orienta as ações e as relações sociais. Ela é um sistema de pré-codificação da realidade, porque determina um conjunto de antecipações e expectativas” (ABRIC, 2000, p.28).

Segundo Madeira (2007) desde sua origem em Moscovici, com a publicação de seu estudo “A psicanálise: sua imagem e seu público”, em 1961, o constructo de RS circunscreve a síntese possível e sempre provisória pela qual, o sentido social de um dado objeto é apropriado pelo sujeito na sua prática concreta. Essa síntese não se opera no vazio; antes, espacializa e temporaliza o binômio sujeito-objeto, articulando-os, em uma relação mutuamente constitutiva indivíduo-sociedade, dimensões e níveis, considerados e tratadas até à proposição de Moscovici (2012), como abstratas ou isoladas.

A era moderna, na Psicologia Social, começou com o fim da II Guerra Mundial, durante um momento histórico de contraste entre a tradição de pesquisa europeia e a americana, conforme relembra em seu depoimento Moscovici (2013).

Moscovici desenvolveu a sua teoria apoiado em teóricos das Ciências Humanas e Sociais proeminentes na França, especialmente em Émile Durkheim.

Dentre os mais importantes sociólogos, Durkheim um dos fundadores da Sociologia moderna, foi o que mais abertamente se mostrou hostil à Psicologia de sua época. A Psicologia à qual ele se opôs, contudo, foi a do indivíduo. A distinção aguda de Durkheim entre Sociologia (o estudo das representações coletivas) e Psicologia (o estudo das representações individuais) fez com que se tornasse praticamente inevitável que, quando Moscovici propôs que se estudassem as representações sociais, esse novo campo fosse classificado como uma forma sociológica e não psicológica da Psicologia Social (MOSCOVICI, 2012).

Moscovici (2012) aponta que a noção de representação coletiva de Durkheim descreve, e identifica uma categoria coletiva a qual deve ser explicada pela Psicologia Social.

É neste contexto histórico e de contraste que surge a noção de representação social de Moscovici.

2.1 Aspectos teóricos das representações sociais

As representações sociais, não se estruturam por si isoladamente, pois, integram o dinamismo pelo qual o real torna-se concreto para o homem que, assim, se define ao defini-lo. Supõem objetos, sejam eles pessoas, coisas, conceitos, ideias, reais ou imaginárias, apreendidos, conhecidos, apropriados no processo prático por homens inseridos de forma determinada numa dada totalidade social, num tempo e num espaço precisos (MADEIRA, 2007, p.2).

A abordagem teórica proposta por Moscovici (2012) para a Psicologia Social foi orientada para questões de como as coisas mudam na sociedade, isto é, para aqueles processos sociais, pelos quais a novidade e a mudança, a conservação e a preservação, se tornam parte da vida social cotidiana. O ponto de partida para a sua proposição foi a insatisfação com os modelos de influência social, que apreendiam apenas a conformidade ou a submissão dos sujeitos ao social. Isso levou Moscovici a se interessar pelo processo de influência da minoria, pela inovação e pelos saberes do senso comum (MOSCOVICI, 2011).

O foco do trabalho de Moscovici foi o de defender que a criação coletiva é organizada e estruturada em termos de representações as quais são conformadas pelas influências comunicativas em ação na sociedade. Pela comunicação o ser humano é capaz de se ligar a outros ou deles se distanciar.

As interações humanas entre duas pessoas ou entre dois grupos pressupõem representações sempre e em todo lugar, segundo Moscovici (2011), quando encontramos pessoas ou coisas e nos familiarizamos com elas, tais representações estão presentes, pois “quando estudamos representações sociais nós estudamos o ser humano, enquanto ele faz pergunta e procura respostas ou pensa e não enquanto ele processa informação, ou se comporta. Mais precisamente, enquanto o seu objetivo não é comportar-se, mas compreender” (MOSCOVICI, 2011, p.43).

Segundo Moscovici (2011), as representações sociais devem ser vistas como uma maneira específica de compreender e comunicar o que nós já sabemos. Elas ocupam, com efeito, uma posição curiosa em algum ponto entre conceitos, que têm como seu objetivo abstrair sentido do mundo e introduzir nele ordem e percepções, que reproduzam o mundo de uma forma significativa. Possuem

também, duas faces interdependentes, que são como duas faces de uma folha de papel: a face icônica e a face simbólica. Nesse sentido, qualquer representação é imagem/significação, ou seja, a representação iguala toda imagem a uma ideia e toda ideia e uma imagem.

As imagens, ideias e a linguagem compartilhadas por um determinado grupo sempre parecem ditar a direção e o expediente iniciais, com os quais o grupo tenta se acertar com o não familiar. Por essa razão, ao estudar uma representação, devemos tentar descobrir a característica não familiar que a motivou, que esta absorveu (MOSCOVICI, 2011).

Outra premissa importante nas representações sociais é que não existe recorte entre o universo exterior e o do indivíduo (ou grupo), visto que o sujeito e o objeto não são totalmente heterogêneos em um dado campo. O objeto está inscrito num contexto ativo, movediço, pois parcialmente concebido pela pessoa ou pela coletividade como prolongamento de seu comportamento. Quando o sujeito expressa, por exemplo, seu conhecimento ou opinião sobre um objeto, devemos supor que ele o faz devido à representação que dispõe sobre o mesmo e que tanto o estímulo como a resposta se constituem simultaneamente para quem responde. As representações sociais são conjuntos dinâmicos de ação que se modificam uns aos outros, e não reprodução de comportamentos ou relações, como simples reação a um dado estímulo externo (MOSCOVICI, 2012).

Madeira (2007) destaca que a representação social não pode ser captada como um lado estanque e isolado, mas no movimento pelo qual o homem concreto – relacionado e histórico – vai, continuamente, atribuindo sentido aos objetos dos quais se apropria. As representações sociais, tanto caracterizam e distinguem grupos, quanto os aproximam, dando condições de troca de diferentes ordens. Desta forma, a atribuição de sentido é um processo dinâmico e criativo, no qual o indivíduo se faz e se expressa como indivíduo social.

2.2 Processos que geram as representações sociais

Serge Moscovici formulou os conceitos de objetivação e ancoragem, referindo-os como os dois processos fundamentais na formação de uma representação social, explicando que a gênese de uma representação implica em uma atividade de transformação do não familiar em familiar, de um saber (no caso, um saber científico- a psicanálise), em outro saber (no caso, um saber de senso comum útil ao grande público).

O processo de objetivação transforma o que é abstrato em algo concreto. A objetivação transforma um conceito em imagem de uma coisa, retirando-o de seu quadro conceitual inicial no qual tenha sido formulado, como no científico. Para tanto, em cada sujeito/grupo certas informações são privilegiadas em detrimento de outras, simplificadas, dissociadas de seu contexto original de produção e associadas ao contexto do conhecimento do sujeito ou do grupo. Trata-se, enfim, de transformar o que é abstrato, complexo ou novo em uma imagem concreta e significativa, tendo por base concepções que são familiares ao sujeito/grupo.

A objetivação permite tornar real um esquema conceitual e substituir uma imagem por sua contrapartida material, resultado que tem primeiramente um alcance cognitivo: o estoque de inícios e de significantes que a pessoa recebe, emite e manipula no ciclo das infra comunicações pode tornar-se superabundante” (MOSCOVICI, 2012, p.100).

O processo de ancoragem, por sua vez, corresponde exatamente à incorporação ou assimilação de novos elementos de um objeto em um sistema de categorias familiares e funcionais ao indivíduo/grupo, e que lhes são facilmente disponíveis na memória. A ancoragem permite ao indivíduo/grupo integrar o objeto da representação em um sistema de valores que lhe seja próprio, denominando e classificando-o em função dos laços que esse objeto mantém com sua inserção social. Assim, um novo objeto é ancorado quando ele passa a fazer parte de um sistema de categorias já existentes, mesmo que para tal precise de alguns ajustes.

Pelo processo de ancoragem, a sociedade torna o objeto social um instrumento do qual pode dispor e esse objeto é colocado numa escala de preferência nas relações sociais existentes. Podemos dizer que a ancoragem transforma a ciência em quadro de referência e em rede de significações (MOSCOVICI, 2012, p.156).

Segundo Moscovici (2012), uma nova representação social emerge onde há perigo para a identidade coletiva, quando a comunicação dos conhecimentos submerge as regras da sociedade. A objetivação, pode-se dizer, que remedia esse inconveniente, integrando as teorias abstratas de um grupo especializado aos elementos do já conhecido. Resultado similar é alcançado pelo processo de ancoragem quando transforma, por exemplo, a ciência em conhecimento útil a todos. A objetivação transfere a ciência para o domínio do *ser* e a ancoragem a delimita no do *fazer* para contornar eventuais impedimentos para a comunicação (MOSCOVICI, 2012, p. 156).

2.3 Abordagens complementares da TRS

A Teoria das Representações Sociais desdobra-se em três abordagens complementares: uma liderada por Denise Jodelet; outra que procura articulá-la com uma perspectiva mais sociológica, liderada por Willem Doise, e ainda a que enfatiza a dimensão cognitivo-estrutural das representações, liderada por Jean- Claude Abric, em Aix-em-Provence.

Segundo Sá (1998), não se trata de abordagens incompatíveis entre si, na medida em que provêm todas de uma mesma matriz básica e de modo algum a desautorizam.

Adotamos neste estudo a abordagem estrutural que tem por fundamento a Teoria do Núcleo Central, a qual foi formulada por Jean-Claude Abric, em 1976, na tese de doutorado que defendeu na Université de Provence, sob orientação de Claude Flament e na qual propôs e demonstrou sua hipótese geral a respeito da organização interna das representações, indicando: “Eu me faço explícito: as representações sociais, não apenas a abordagem estrutural que nós defendemos através da teoria do núcleo central” (ABRIC, 1996, apud SÁ, 1998, p.66).

Segundo Abric (2003), uma representação social é um conjunto organizado e estruturado de informações, crenças, opiniões e atitudes que se constitui em sistema sociocognitivo particular, composto de dois subsistemas: sistema central (ou núcleo central) e um sistema periférico.

O núcleo central é constituído de um ou alguns elementos, sempre em quantidade limitada, que assegura três funções essenciais:

- O significado da representação (função geradora);
- A organização interna (função organizadora);
- A estabilidade (função estabilizadora).

O núcleo central, determinando o significado, a consciência e a permanência, vai então resistir à mudança, visto que toda modificação do núcleo central provoca uma transformação completa da representação.

Para que duas representações sejam diferentes, elas devem ser organizadas em torno de dois núcleos diferentes. A identificação do conteúdo de uma representação não é, segundo Abric (2003), suficiente para conhecê-la e defini-la; a organização é essencial: duas representações podem ter o mesmo conteúdo e, entretanto, serem radicalmente diferentes, se a organização desse conteúdo for diferente. Duas representações serão consideradas idênticas se forem organizadas em torno de um mesmo núcleo central, mesmo se o conteúdo for extremamente diferente.

O sistema periférico é bem menos limitante, ele é mais leve e flexível. É a parte mais acessível e mais viva da representação. Se o núcleo central constitui, de algum modo, a cabeça ou o cérebro da representação, o sistema periférico constitui o corpo e a carne (ABRIC, 2003) seu papel é essencial e pode ser resumido em cinco funções: concretização, regulação, prescrição de comportamentos, proteção do núcleo central e personalização (permite a elaboração de representações individualizadas relacionadas às experiências pessoais).

As representações têm um núcleo, porque elas são uma manifestação do pensamento social; e, em todo pensamento social, certa quantidade de crenças, coletivamente produzidas e historicamente determinadas, não podem ser questionadas, posto que elas são o fundamento dos modos de vida e garantem a identidade e a permanência de um grupo social. É exatamente o núcleo central que constitui a parte não-negociável da representação. Daí que “Procurar o núcleo central, é então, procurar a raiz, o fundamento social da representação, que, em seguida modulará, se diferenciará e se individualizará no sistema periférico” (ABRIC, 2003, p.40).

Os elementos do núcleo central, segundo Abric (2003) não são equivalentes entre si, alguns são mais importantes que outros, evidenciados em dois grandes tipos de elementos: normativos e funcionais.

Os elementos normativos são diretamente originados do sistema de valores do grupo, constituindo a dimensão fundamentalmente social do núcleo ligada à história e à ideologia do grupo. São eles que determinam os julgamentos e as tomadas de posição relativas a um dado objeto.

Os elementos funcionais são associados às características descritivas e à inscrição do objeto nas práticas sociais ou operatórias. São eles que determinam as condutas relativas ao objeto.

Segundo Abric (2003), a coexistência desses dois tipos de elementos permite, então, ao núcleo central realizar seu duplo papel: avaliativo e pragmático; ou seja, de um lado, justificar os julgamentos de valor; e, de outro, atribuir as práticas específicas.

Diante do sumariamente exposto sobre a Teoria das Representações Sociais, com os subsistemas e elementos que compõem uma representação social, compreendemos que para analisarmos uma representação social tal como definida por Abric se faz necessário conhecer, além dos conteúdos, a estrutura e como os elementos se organizam, identificando quais se situam no sistema central e no sistema periférico.

3 PRODUÇÕES CIENTÍFICAS EM REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

As representações sociais, segundo Jodelet (1985, apud SPINK, 1993), são modalidades de conhecimento prático orientadas para a comunicação e para a compreensão do contexto social, material e ideativo em que vivemos. Para a autora, as representações sociais são, essencialmente, fenômenos sociais que têm que ser entendidos a partir do contexto de sua produção, das funções simbólicas e ideológicas a que servem e pelas formas de comunicação onde circulam.

Para se compreender o fenômeno das representações sociais, não podemos deixar de conhecer a quantidade de pesquisas nesse campo no Brasil. Como assinala Jodelet (2011), bem como demonstram Pullin e Ferreira (2013), a perspectiva comum nessas pesquisas é a de usar a teoria e os modelos das

representações sociais para enfrentar questões vivas que atravessam a sociedade brasileira hoje em dia, sendo os trabalhos desenvolvidos essencialmente em torno de temas ou domínios de “aplicação”, mas que em efeito, são domínios onde surgem problemas sociais importantes.

Tanto para verificar a relevância de uma abordagem em uma dada comunidade científica, como a brasileira, quanto para realizar novos estudos há que se conheça, por exemplo, as pesquisas desenvolvidas que tenham tido como suporte teórico o assumido para nosso estudo. No caso, as que tiveram por aporte a Teoria das Representações Sociais, visto que a realização desse levantamento e das análises sobre essas produções permitem construir um banco de informações útil. Similar a estudos denominados como do ‘estado da arte’ (ROMANOWSKI; ENS, 2006), o uso dessa estratégia inicial por parte do(a) pesquisador(a) se constitui em uma das dimensões do transcurso à(s) resposta(s) propostas pelo pesquisador, visto permitir a “investigação do ‘já produzido’ e ‘ainda não’ conhecido” (CURY, 1990, p. 3), como denotam Pullin e Ferreira (2013).

Para esse estudo essas autoras realizaram um levantamento dos artigos publicados, no Brasil, no Scientific Electronic Library Online (SciELO⁸) e no Portal de Periódicos⁹ da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) sobre representações sociais utilizando como estratégia de busca cinco palavras-chave¹⁰: representações sociais, representações sociais de educação, representações sociais de aluno, representações sociais de criança e representações sociais de infância.

Inicialmente, as autoras identificaram as produções que responderam a esses descritores em cada um dos suportes documentais utilizados (portal da CAPES e SciElo), escolhidos porque consistem nas principais bases brasileiras para esses dados bibliográficos. No entanto, dado o volume registrado, as autoras definiram para análise dois tipos de suporte para a leitura dessas produções: resumos das dissertações (455) e das teses (124) e os textos completos dos artigos (45).

⁸ www.scielo.com.br

⁹ O Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), parte do [Portal de Periódicos](#) da Capes, constitui-se em uma ferramenta de busca e consulta, com resumos relativos a teses e dissertações defendidas desde 1987. O conteúdo das produções é disponibilizado no site [Domínio Público](#), no Portal do Ministério da Educação (MEC), no endereço: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/PesquisaObraForm.jsp>

¹⁰ Utilizaremos os termos descritores e palavras-chave como sinônimos, visto que os editores das publicações científicas costumam especificar em suas normas, a dos autores indicarem ora descritores ou palavras-chave)

Como as autoras ponderam, resumos que acompanham textos acadêmicos, como dissertações e teses, “funcionam como um gênero independente com padrões específicos de organização retórica” (MOTTA-ROTH; HENDGES, 2006, p. 93), de modo a que permitam um acesso mais rápido ao conteúdo do texto. Os referidos padrões específicos, caracterizados por Santos (1996 *apud* ARAÚJO, 1999, p. 27), devem contemplar cinco aspectos a serem observados pelo pesquisador ao construí-lo: situar o objeto do estudo e qual o campo em que se situa; apresentar a pesquisa ou ensaio indicando as suas principais características, com justificativas, hipóteses, objetivos e perspectiva adotada na execução de seu trabalho; descrever a metodologia, informando como realizou seu trabalho. No caso da realização de uma pesquisa empírica, o pesquisador deve caracterizar os sujeitos, procedimentos, instrumentos, variáveis e materiais, bem como sumarizar os resultados da pesquisa e ao discuti-los evidenciar o valor ou as implicações dos mesmos.

As categorias de análise do estudo de Pullin e Ferreira (2013) restringiram-se à identificação dos descritores utilizados em cada produção e tipo de estratégias usadas na coleta e análise dos dados. No caso de artigos, ainda foi verificada a área do periódico na qual o artigo foi publicado, tendo por referência cada descritor.

O levantamento no SciELO foi feito pelas autoras em 28 de agosto de 2012. Os resultados estão expostos na Quadro 2:

Quadro 2 – Número de artigos disponíveis no SciElo (28 de agosto de 2012)

DESCRITOR	NÚMERO DE ARTIGOS
Representações sociais	223
Representações sociais de educação	32
Representações sociais de aluno	7
Representações sociais de criança	5
Representações sociais de infância	1
Total	268

Fonte: Pullin e Ferreira, 2013 com base no levantamento no SciELO, 2012

Pullin e Ferreira (2013) constataram no volume das produções no campo das representações sociais (223), tendo por base os artigos disponíveis quando da pesquisa no SciELO, outros campos disciplinares além da Educação têm utilizado como aporte a teoria das representações sociais. Artigos no campo da Educação

responderam, na data da realização da consulta, a aproximadamente 14,3% dos artigos publicados que tiveram por fundamento essa contribuição teórica. Quanto aos demais descritores compostos (RS e infância, RS e criança, RS e aluno), o número de produções ainda é pequeno, o que alenta a intenção deste projeto de investigação que nos propusemos desenvolver.

Para esse levantamento, as autoras selecionaram artigos a partir de quatro descritores – representações sociais de educação, representações sociais de aluno, representações sociais de criança e representações sociais de infância. Para tanto, primeiramente realizaram uma leitura geral para identificar as seguintes informações: nome do periódico, palavras-chave, nível de escolarização dos participantes, participantes, metodologia e principais resultados obtidos.

Tendo como foco as palavras-chave definidas, verificaram por descritor: no descritor representações sociais de aluno nos sete artigos uso de 25 palavras-chave diferentes; no descritor representações sociais de criança dos cinco artigos, constataram 16 palavras-chave diferentes; no descritor representações sociais de infância identificaram um artigo com três palavras-chave; no descritor representações sociais de educação nos 32 artigos encontraram 112 palavras-chave.

As Quadros 3 e 4 apresentam a incidência das palavras-chave nos artigos analisados pelas autoras que responderam respectivamente ao buscador “Representações sociais e Educação” e aos demais, a saber: “Representações Sociais e Infância”, “Representações Sociais e Criança”, e a “Representações Sociais e Aluno”.

Quadro 3: Frequência das palavras-chave associadas a “Representações sociais e Educação”.(número de artigos=32).

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E EDUCAÇÃO			
DESCRITOR	Freq	DESCRITOR	Freq
mulheres	1	trabalho	4
gênero	1	hibridização	1
educação física	1	mediações culturais	1
colégio militar	1	afetividade	1
educação em saúde	1	competência afetiva	1
representações sociais	30	relação educativa	1
promoção e saúde	1	ciclos de aprendizagem	1
corpo	1	professores	2
imagem corporal	1	auto-avaliação psicossocial	1
inclusão escolar	1	inclusão educacional	1
ensino fundamental	2	formação de professores	1
maconha	2	informática educativa	1
universitários	1	trabalhadores rurais	1
autismo infantil	1	escolha profissional	1
educação	3	motivações	1
identidade profissional de professor	1	representações sobre a morte	1
mudança	1	profissionais da saúde e morte	1
prática educativa	1	Vigotski	1
jovens e adultos	1	ser gordo	1
revistas semanais	1	método científico	1
cultura	1	ensino de ciências	1
agentes comunitários de saúde	1	meio ambiente	2
educação básica	1	manguenzal	1
educação ambiental	2	história	1
psicologia social	2	relações sociais	1
ensino médio	1	escolas	1
educação popular em saúde	1	parteiras tradicionais	1
estudos culturais	1	frans krajcberg	1
práticas pedagógicas	1	conceitos	1
compreensão histórica	1	música popular	1
TOTAL		DESCRITORES= 112	DESCRITORES DIFERENTES =60

Fonte: Pullin e Ferreira (2013)

Como demonstra o quadro 3, a variabilidade de descritores encontrada nos 32 artigos que atenderam ao buscador geral (Representações Sociais e Educação) aponta por si para a diversidade de assuntos investigados no campo da Educação tendo por referencial teórico a Teoria das Representações Sociais, ratificando o previsto por Madeira (1991, p. 129), quanto à aplicabilidade “desta abordagem a questões concretas da educação”.

Quadro 4: Frequência das palavras-chave associadas ao buscador “Representações sociais e Infância, criança e aluno”.(número de artigos=13).

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E	
INFÂNCIA	
DESCRIPTOR	Freq
representações sociais	1
adolescência	1
violência doméstica	1
TOTAL	3
CRIANÇA	
DESCRIPTOR	Freq
desigualdade econômica	1
representações sociais	5
adolescente em conflito com a lei	1
criança e adolescente	1
adoção	1
desenvolvimento humano	1
curso da vida	1
socialização	1
psicologia econômica	1
privação de liberdade	1
constituinte	1
casais homoafetivos;	1
TOTAL	16
ALUNO	
DESCRIPTOR	Freq
inclusão escolar	1
ensino fundamental	1
representações sociais	7
linguagem não verbal	1
relação professor-aluno	1
formação docente	1
bom aluno	1
identidade docente	1
professoras/professores	3
relações interpessoais	1
família	1
pré-vestibular comunitário	1
auto-avaliação psicossocial	2
aluno deficiente	1
inclusão educacional	1
meio ambiente	1
educação básica	1
TOTAL	26

Fonte: Pullin e Ferreira (2013).

Pullin e Ferreira (2013) verificaram que nos 45 artigos analisados o estudo das representações sociais foi realizado com temáticas de diferentes campos: educação, saúde, ambiente, política e justiça social, movimentos sociais, memória e história. Os artigos foram localizados em 18 periódicos, sendo que 85% deles da

área de Ciências Humanas, 10% da área de Ciência e Saúde e 5% são da área de Ciências Sociais Aplicadas. A presença de artigos por revista foi de um a seis artigos. A revista onde encontraram mais artigos foi na de “Psicologia e Sociedade”, publicação da Associação Brasileira de Psicologia Social- Universidade Federal de Minas Gerais.

Quadro 5 – Distribuição dos artigos por área e descritor

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS de...	NÚMERO DE ARTIGOS	ÁREAS	Freq
Educação	32	Área Social	5
		Saúde	5
		Educação	19
Infância	1	Meio Ambiente	3
		Área Social	1
Criança	5	Área Social	4
		Política	1
Aluno	7	Educação	7
Total	45	8	45

Fonte: A autora, 2013, com base no levantamento realizado no SciELO.

Como instrumentos de coleta essas pesquisas (N=45) utilizaram entrevistas (24), questionários (10), desenhos (5), gravações (2) e revisão bibliográfica (4). Para a análise dos dados, a maioria dos trabalhos utilizou procedimentos que compreenderam: descrição, classificação, quantificação das representações sociais, sendo que 11 artigos usaram *softwares*, especialmente o mais frequente foi o EVOC (5). Pullin e Ferreira (2013) constataram que os 45 trabalhos analisados utilizaram a Teoria das Representações Sociais como referencial teórico e ferramenta de investigação, predominando a abordagem estrutural (31) sobre as demais. Revisões bibliográficas e análise de teses e dissertações configuram oito desses 45 artigos.

Para completar o levantamento a que essas autoras se propuseram, foram identificados inicialmente os trabalhos de teses de doutorado e as dissertações de mestrado, defendidas no triênio 2009 a 2011 disponibilizadas em setembro de 2012 nos programas de *stricto sensu* para o Portal de Periódicos da Capes.

Primeiramente, essa autora realizou o levantamento do número de produções entre os dias 28 de agosto a 25 de setembro de 2012 utilizando os mesmos buscadores usados para o levantamento no SciELO, isto é: “Representações Sociais e Educação”, “Representações Sociais e Aluno”, “Representações Sociais e Criança”, bem como de “Representações Sociais e

Infância”, organizando em quadros as informações identificadoras para posterior leitura dos resumos.

De pronto, registra-se o dinamismo dessa produção pelo total de trabalhos no triênio (1.663) que atenderam aos critérios da busca. De modo geral, o volume de teses e dissertações aprovadas no período de 2009 a 2011 demonstrou o crescimento dessas produções acadêmicas no período, conforme exposto na próximo quadro 6.

Quadro 6 – Número de teses e dissertações que atenderam aos buscadores selecionados (período 2009 a 2011 – Capes)

Representações Sociais de...	ANO					
	2009		2010		2011	
	Teses	Dissertações	Teses	Dissertações	Teses	Dissertações
Educação	59	223	61	207	62	213
Infância	4	17	4	33	12	29
Criança	15	77	12	78	23	91
Aluno	23	130	28	119	27	112
Total	101	447	109	437	124	455

Fonte: A autora, 2012 a partir da consulta ao Portal da Capes.

A leitura do quadro 6 permite concluir que o número de teses e dissertações que adotaram como fundamento teórico a Teoria das Representações Sociais aumentou no triênio, apesar de em 2010 o número de dissertações ter diminuído. Merece destaque o volume de produções que responderam à chamada do buscador “Representações Sociais e Infância”: as teses pularam de quatro para 12 e as dissertações de 17 para 29.

Dentre as 1.663 teses e dissertações que responderam aos critérios de chamada para os descritores e período estipulado, nas 825 produções constatadas para o buscador “Representações e Educação”, o volume de dissertações (643) superou aproximadamente quatro vezes o de teses (182). À chamada “Representações Sociais e Infância” verificou-se que nas 99 produções no triênio, 20 foram teses e 79 dissertações. Das 296 produções que atenderam ao buscador “Representações Sociais e Criança”, o total de dissertações (246) foi superior a quatro vezes o constatado para teses (50), e a mesma tendência foi registrada para o descritor “Representações Sociais e Aluno” (78 teses e 361 dissertações).

As produções organizadas em quadros, após a leitura dos resumos foram selecionadas as informações referentes à área de pós-graduação na qual o trabalho

foi defendido, palavras-chave, nível que foi proposto o trabalho, participantes, metodologia e principais resultados.

Nessas produções foram encontradas 40 áreas de pós-graduação nas quais foram defendidos os trabalhos de teses e dissertações relacionadas à Teoria das Representações Sociais: Educação (Tópicos específicos de educação, Educação de adultos, Educação Pré escolar, Educação especial); Educação Física, Enfermagem, Linguística (Linguística Aplicada, Língua Portuguesa, Línguas Estrangeiras); História, Letras, Artes, Psicologia Social, Psicologia (Psicologia do Trabalho e Organizacional), Imunologia, Saúde, Geografia, Ciências da saúde, Ciências Humanas, Ciências políticas, Ciências da Informação, Música, Biotecnologia, Odontologia, Filosofia, Ensino profissionalizante, Administração, Sociologia, Sociologia rural, Epidemiologia, Medicina Veterinária, Turismo, Comunicação, Nutrição, Ecologia, Antropologia, Serviço Social e Direito. Resultado esse que demonstra a fecundidade e transversalidade da Teoria das Representações Sociais, que nas diversas áreas do conhecimento como referencial teórico-metodológico.

Destacadas essas produções por palavras-chave Pullin e Ferreira (2013) constatarem nas teses e por descritor que, em 2009, no buscador “Representações Sociais e Infância” das 12 extraíram 12 palavras-chave diferentes, no descritor representações sociais de criança das 15 extraíram 41 palavras-chave diferentes e no descritor representações sociais de aluno das 23 e extraíram 57 palavras-chave diferentes; em 2010 no descritor representações sociais de infância das 26 extraíram 25 palavras-chave diferentes, no descritor representações sociais de criança das 12 obtiveram 36 palavras-chave, no descritor representações sociais de aluno das 28 obtiveram 90 palavras-chave diferentes; em 2011 no descritor representações sociais de infância das 38 extraímos 35 palavras-chave diferentes, no descritor representações sociais de criança das 23 obtiveram 76 palavras-chave diferentes e no descritor representações sociais de aluno das 27 obtiveram 84 palavras-chave diferentes.

Quando analisadas essas informações nas dissertações registramos: Em 2009, no descritor representações sociais de infância das 49 obtiveram 43 palavras-chave diferentes, no descritor representações sociais de criança das 225 obtiveram 176 palavras-chave diferentes e no descritor representações sociais de aluno das 130 extraíram 386 palavras-chave diferentes; em 2010 no descritor representações sociais de infância das 102 obtiveram 83 palavras-chave diferentes, no descritor

representações sociais de criança das 227 obtiveram 181 palavras-chave diferentes e no descritor representações sociais de aluno das 119 extraíram 105 palavras-chave diferentes; em 2011 no descritor representações sociais de infância das 83 obtiveram 77 palavras-chave diferentes, no descritor representações sociais de criança das 277 obtiveram 220 palavras-chave diferentes e no descritor representações sociais de aluno das 119 extraíram 298 palavras-chave diferentes.

Nos grupos de palavras-chave das teses e dissertações de todos os descritores em alguns estiveram presentes: “representações sociais”.

A maioria desses resumos nas dissertações e teses localizadas não informa claramente a perspectiva adotada para a realização da pesquisa desenvolvida em seu trabalho. Como nos interessava identificar a tendência nesses estudos quanto à adoção da abordagem estrutural, pode-se examinar a Tabela 7 que sintetiza esse aspecto no levantamento realizado.

Quadro 7- Adoção da Abordagem Estrutural por assunto e ano

Representações Sociais e...	ANO											
	2009				2010				2011			
	Teses		Dissert		Teses		Dissert		Teses		Dissert	
	N	AE	N	AE	N	AE	N	AE	N	AE	N	AE
Infância	4	2	17	2	8	1	33	1	12	1	29	2
Criança	15	6	77	8	12	1	78	4	23	4	91	12
Aluno	23	5	130	49	28	3	119	17	27	1	112	28
Incidência relativa da adoção da AE	30,9%		26,3%		10,4%		9,1%		9,7%		18,1%	

Obs: N= total de trabalhos; AE= Abordagem Estrutural

Fonte: Síntese organizada por PULLIN e FERREIRA, 2013 a partir da consulta ao Portal da CAPES.

No triênio 2009-2011, as informações dos resumos que compõem os textos das teses e dissertações aprovadas no período permitem concluir que foi em 2009, independente do tema e grau de certificação obtida (doutor, mestre), que seus autores situaram com clareza que adotaram a abordagem estrutural em seu trabalho. Comparando-se a incidência dessa informação específica nos resumos analisados, a maior incidência foi registrada nas produções que responderam ao buscador “Representações Sociais e Aluno” (23,5% das 439 produções), seguida pela observada em “Representações Sociais e Infância” (14,5% dos 62 produções), e por 11,8% das 296 teses e dissertações resgatadas no triênio.

Quanto às informações pertinentes aos recursos procedimentais para a execução do trabalho, a Tabela 8 resume essas informações quanto à respectiva prevalência por assunto tratado. Nos resumos das 838 teses e dissertações que responderam aos descritores “Representações Sociais e Infância”, “Representações Sociais e Criança” e “Representações Sociais e Aluno”, mais da metade (60,3%) apresentaram informações claras sobre os instrumentos utilizados para coleta (152 teses e 686 dissertações). Nessas, destaca-se o uso da entrevista como recurso mais utilizado (57,5%)

Quadro 8- Frequência de uso dos instrumentos, por tema, ano e tipo de produção

Instrumentos	RS	ANO						Frequência
		2009		2010		2011		
		Teses	Dissertações	Teses	Dissertações	Teses	Dissertações	
Entrevista	Infância	4	8	3	14	2	10	41
	Criança	7	41	5	31	8	39	131
	Aluno	8	59	12	52	11	52	194
Total parcial		19	108	20	97	21	101	366
Questionários	Infância	3	3	1	10	3	5	25
	Criança	4	27	2	17	3	17	70
	Aluno	2	42	7	41	6	20	118
Total parcial		9	72	10	68	12	42	213
Observação	Infância	-	1	1	7	4	8	21
	Criança	3	6	2	11	4	19	45
	Aluno	2	24	3	18	3	19	69
Total parcial		5	31	6	36	11	46	135
Grupo Focal	Infância	1	-	-	1	-	3	5
	Criança	1	3	4	1	1	4	14
	Aluno	1	6	2	10	1	5	25
Total		3	9	6	12	2	12	44

Obs: RS= Representação social

Fonte: Síntese organizada por PULLIN e FERREIRA, 2013 a partir do levantamento realizado no portal da CAPES.

Para finalizar esta parte da análise, assinala-se que poucos desses estudos parecem ter dado voz às crianças, investigando as suas representações sociais, pelo menos nos textos dos resumos das teses e dissertações que serviram de base ao levantamento realizado. Quadro similar ao constatados por Duveen (2008) e Rocha (1999), por exemplo.

O exame realizado nos levantamentos realizados no SciELO e na CAPES das produções no terreno das representações sociais com informações sobre cada uma permitiu perceber a importância da pesquisador situar seu trabalho em uma abordagem para embasar a pesquisa, por exemplo, como a proposta neste trabalho

bem como a importância de se utilizarem diversos instrumentos para coleta dos dados e quanto, são numerosas e variadas as técnicas que podem ser utilizadas para análise posterior dos dados.

4 CAMINHOS DA PESQUISA

4.1 Abordagem de pesquisa

A opção por realizar uma pesquisa exploratória de cunho qualitativo para investigar as representações sociais de estagiários e professores da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental sobre infância, criança e aluno, se justifica pela importância de melhor conhecer e interpretar essas representações sociais.

Sob esse enfoque o pesquisador se acerca dos objetos que visa investigar não só com sua visão sobre a temática, que sem dúvida impulsiona o início da sua aproximação ao objeto, como também para desvelar a estrutura não visível ou observável à simples observação e descobrir relações com outros fenômenos (TRIVIÑOS, 1987). Isso porque na pesquisa qualitativa o objeto de estudo é focado indutivamente, sendo o fenômeno social a que se refere explicado num processo dialético indutivo-dedutivo. Segundo esse autor a pesquisa não fica, por conseguinte no aparente, no estático. Pelo contrário, por ela o pesquisador pode compreender tanto as raízes, as causas de sua existência, quanto suas relações, num quadro mais amplo do sujeito que informa, entendendo-o como um ser social e histórico.

Desse modo, a pesquisa ora relatada orienta-se para um estudo teórico e prático, com o propósito de refletir, analisar e buscar encaminhamentos que permitam compreender os significados sociais de infância, criança e aluno atribuídos e compartilhados por estagiários e por professores que atuam na Educação Básica, desde Educação Infantil ao Ensino Fundamental anos iniciais em uma escola municipal em Londrina-Pr.

A Teoria das Representações Sociais que sublinha a importância dos aspectos histórico-estruturais, e da dinâmica dialética para a formação e manutenção das representações sociais sustenta este estudo. Neste se optou por utilizar a abordagem estrutural, proposta por Jean-Claude Abric, para investigar as representações sociais dos objetos já indicados, abordagem essa consolidada por inúmeras pesquisas realizadas em diversos campos e ao longo dos últimos anos

como destaca Alves-Mazzotti (2006), e que constatamos pelos levantamentos que realizamos no SciELO e no Portal da Capes.

Essa abordagem no campo das representações sociais, conhecida como Teoria do Núcleo Central (SÁ, 1996) é considerada como uma das maiores contribuições ao refinamento conceitual, teórico e metodológico do estudo das representações sociais. Proposta por Jean Claude Abric em 1976 no texto de sua tese de doutorado, orientada por Serge Moscovici com o título *Jeux, conflits et représentations sociales* esse autor postula que

A organização de uma representação apresenta uma característica particular: não apenas os elementos da representação são hierarquizados, mas, além disso, toda representação é organizada em torno de um núcleo central, constituído de um ou alguns elementos que dão à representação o seu significado (ABRIC, 1994^a apud SÁ, 2002, p.62).

O uso da abordagem estrutural possibilita ao pesquisador apreender a organização e a forma assumida pelos conteúdos dos elementos presentes em uma representação social, por exemplo, de um determinado objeto que seja compartilhado por um grupo social específico em um dado tempo.

Após rever a contribuição das pesquisas experimentais no campo das representações sociais Abric (2001, p.168) conclui quanto às limitações da abordagem experimental para o estudo das representações sociais, que embora fundamentais, é "[...] no campo que [elas] se elaboram, vivem e se transformam" (p.169). Daí a importância que o autor atribui às enquetes e aos estudos qualitativos: "[...] constituem instrumentos indispensáveis e frequentemente mais ricos em informações- inclusive teóricas -para o conhecimento e a análise das representações sociais" (ABRIC, 2001, p. 169).

Esses princípios teóricos e advertências metodológicas nos encaminharam para o uso de testes de evocação de palavras, que possibilitam a identificação dos prováveis elementos constitutivos de uma representação social, e informam como eles se organizam e se distribuem no sistema central e periférico. No caso deste estudo foram empregados como indutores nesses testes: <Infância é...>, <Criança é...> e <Aluno é...>.

Descrevemos na sequência o processo de seleção e caracterização dos participantes que colaboraram nesta investigação, situando inicialmente o contexto em que atuavam.

4.2 Contexto da pesquisa

Para definição dos participantes da pesquisa levou-se em consideração, como critério inicial, o de que trabalhassem em uma instituição pública que ofertasse tanto a Educação Infantil como os anos iniciais do Ensino Fundamental, compreendendo-se, desde sempre que a oferta não seria concomitante nos mesmos espaços, isto é, dos destinados à creche (0 a 3 anos), à pré escola (4 a 5) e anos iniciais do Ensino Fundamental. Esse critério dirigiu para que a amostra fosse constituída por conveniência, dada a experiência profissional da pesquisadora na instituição selecionada.

O Centro de Educação Infantil foi projetado e construído nas dependências de uma Universidade Estadual (UEL), sendo resultado de reivindicações dos funcionários e docentes da referida IES com a finalidade de atender os seus filhos (as). Esse centro iniciou suas atividades em 29 de junho de 1992, com atendimento integral, das 7h15min às 18h15min. Todos os funcionários que atuam nesta instituição foram contratados através de concurso pela IES, sendo sua equipe composta por: professores, pedagogos, auxiliares operacionais, cozinheiras, auxiliar de cozinha, lactarista, nutricionista, técnico de enfermagem, enfermeira, técnicos administrativos, coordenação e direção.

A instituição que oferta os anos iniciais do Ensino Fundamental está localizada também no campus da IES, ao lado do Centro de Educação Infantil, separados por uma cerca. A instituição é mantida em parte pela IES e recebe também verbas da Secretaria Estadual de Educação (SEED). As professoras e parte da equipe pedagógica são contratadas e remuneradas pela SEED, as auxiliares operacionais, merendeiras, técnicos administrativos são contratadas pela IES, assim como a direção da escola. Os alunos atendidos na escola são filhos (as) de funcionários da instituição e moradores da comunidade circunvizinha a Universidade, ou seja, moradores de bairros próximos.

4.2.1 Participantes

A amostra foi composta por 15 professoras com experiência no magistério que exercem como professoras estatutárias a docência nesse Centro de Educação Infantil, 11 estagiárias do curso de Pedagogia que atuam como bolsistas nesse

Centro, sendo selecionadas pela IES através de um Programa Federal de estágio com qual a instituição mantenedora fez parceria e 11 professoras dos anos iniciais (1º ao 5º ano) do Ensino Fundamental.

A instituição que serviu como campo da pesquisada contava com 36 docentes do sexo feminino e um docente do sexo masculino, este professor de Educação Física no Ensino Fundamental.

Na Educação Infantil contamos com a participação de 11 estagiárias que estavam cursando Pedagogia na IES e que atuavam junto às professoras em sala de aula, auxiliando-as na elaboração e execução dos planejamentos, na oferta de atividades lúdicas como brincadeiras, na contação de histórias e nos cuidados com a higiene e alimentação das crianças. Quanto à formação inicial do corpo docente verificou-se que uma professora é graduada em Educação Física, uma professora possui formação em nível médio-magistério e 13 delas formadas em Pedagogia.

No Ensino Fundamental contamos com: uma professora formada em Educação Física, uma graduada em Serviço Social, uma em Ciências Sociais, uma em Arte e Pedagogia, cinco em Pedagogia e uma com Magistério, certificação esta obtida em Ensino Médio.

4.3 Caminhos da Pesquisa

4.3.1 Etapas, Instrumentos e Procedimentos

Na segunda etapa, após a seleção da população alvo da pesquisa, foram definidos os procedimentos relativos à elaboração dos instrumentos de coleta, e dos pertinentes ao tratamento e análise dos dados levantados, bem como das informações recolhidas na literatura.

Para a coleta dos dados foram utilizados quatro questionários: um para desenhar o perfil sócio demográfico dos participantes (Apêndice A) e três Testes de Associação de Palavras (Apêndices B,C,D).

O questionário sócio demográfico e profissional dos participantes foi proposto com o objetivo de caracterizar a população alvo desta pesquisa. As primeiras perguntas referem-se a informações sobre: idade, sexo, estado civil, formação acadêmica, experiência profissional, nível que atua, jornada de trabalho e quantos anos trabalha na rede de ensino. A parte final desse questionário apresenta

questões que abordam a visão de criança, infância e aluno que cada participante adquiriu e a influência que sua experiência profissional teve sobre cada uma delas.

Os Testes de Associação contaram com a seguinte instrução comum: “Escreva as cinco palavras que lhe venham de imediato e completem a frase...”, tendo sido usados de modo independente por protocolo os complementos para os indutores: a) <Infância é...>; b) <Criança é...>; c) <Aluno é...>. Em cada um dos protocolos após o indutor foram deixadas 5 linhas para as respostas e antecedidas do espaço (). Após os participantes terem registrado suas respostas eles deveriam atender à seguinte solicitação: “Nos parênteses que antecedem as respostas que escreveu indique a importância de cada uma delas. Use 1 para a mais importante e prossiga até 5” (Apêndices B,C,D).

Em seguida em cada protocolo, era solicitado ao respondente que indicasse a incondicionalidade de pensar no indutor proposto (Infância é..., Criança é..., Aluno é...) sem usar uma das suas respostas e justificasse. A instrução para essa tarefa foi: “É possível pensar em [indutor] sem pensar em qual das palavras que escreveu? Justifique”.

A técnica da evocação das palavras, também conhecida como de associação de palavras ou teste de associação livre de palavras, diferentemente dos métodos clássicos, como os da entrevista e questionários, é uma técnica que permite reduzir as dificuldades e os limites das interpretações em expressões discursivas, conforme Abric (1994 *apud* OLIVEIRA *et al.*, 2005, p.574).

Na terceira etapa realizamos o tratamento das palavras evocadas por indutor transcrevendo-as para planilhas e classificando-as por ordem alfabética, para que sem riscos pudessem ser tratadas pelo critério da lematização, conforme sugerido por Walchelke e Wolter (2011).

Com o *corpus tratado* por indutor, constituímos o material para a análise prototípica dos elementos de cada representação processando o material pertinente a cada indutor no programa estatístico *Ensemble de programmes permettant l'analyse des évocations* (EVOC). Este software realiza o processamento dos dados e produz quadrantes que listam os vocábulos simultaneamente pela frequência e pela média da ordem de evocação no grupo. Não detalharemos minuciosamente este passo, visto trabalhos recentes, por exemplo, Favoreto (2013) e Gonzaga, (2013), explicarem detalhadamente os procedimentos e cuidados a serem tomados para rodar os dados nesse *software*.

4.3.2 Coleta de dados

O levantamento dos dados foi realizado ao longo de dois meses e meio (Abril, Maio e Junho de 2013), em encontros com os participantes (professores e estagiários) para a criação de ambiente propício para a condução da coleta de dados. A presença da pesquisadora duas vezes por semana na unidade de Educação Infantil possibilitou a realização de dois encontros com cada grupo nessa unidade, para que a coleta não comprometesse a gestão e organização previamente planejadas da instituição. Tanto o grupo de professores quanto o dos estagiários foram subdivididos em dois para fins da coleta com dias e horários alternados. No Ensino Fundamental a pesquisadora contou com o horário das horas atividade de cada professor. Desta forma, a coleta estendeu-se por mais tempo 2 meses(maio e junho de 2013), pois em muitos desses momentos as professoras necessitavam atender pais ou realizar alguma atividade urgente durante a hora atividade.

Durante os encontros, grupais ou individuais, a pesquisadora apresentou as razões de sua presença relacionadas à condução do projeto e após outros esclarecimentos, quando necessário, entregou um Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) (Anexo 1) para leitura dos participantes e posterior assinatura, caso aceitassem participar da pesquisa. Com o aceite assinado em mãos, a pesquisadora apresentou o questionário sócio-demográfico (Apêndice A) para ser preenchido.

Após cada participante ter preenchido esse questionário, a pesquisadora entregou separadamente cada um dos protocolos dos testes de associação para responderem, tendo começado com o do indutor <Infância é...>, seguido pelo protocolo com o indutor <Criança é...>, terminando como o do indutor <Aluno é...>.

Foi ressaltado oralmente pela pesquisadora que os participantes escrevessem em cada linha as cinco primeiras palavras que lhes viessem prontamente à mente em relação a cada indutor. Que tão logo tivessem registrado as palavras, as enumerassem de 1 a 5, em ordem crescente de importância sendo que para o de menor importância escrevessem o algarismo 5. Para finalizar o preenchimento de cada um desses protocolos, os participantes deveriam ainda justificar a escolha da palavra mais importante, indicar e justificar a palavra

imprescindível e a menos importante relacionada ao indutor correspondente a cada teste.

4.3.3 Estratégias utilizadas para tratar os dados

O tratamento das informações coletadas com o questionário sociodemográfico (Apêndice A- caracterização da amostra) restringiu-se a análises estatísticas descritivas comparativas intra e intergrupos. Para tanto, após essas informações terem sido transcritas em planilhas do EXCEL foram submetidas a tratamentos estatísticos para efeitos comparativos, tendo por referência as dimensões propostas em itens desse instrumento: idade, estado civil, formação acadêmica e tempo de exercício/ experiência, as quais forem completadas por considerações da pesquisadora.

No tratamento dos dados colhidos nos testes de evocação de palavras, depois das palavras serem organizadas e tratadas, as palavras obtidas nas duas situações iniciais propostas de cada protocolo (evocação inicial e hierarquização das próprias respostas), foram rodadas no *software* EVOC para a realização da análise prototípica dos elementos estruturais de cada uma das representações sociais dos participantes, a saber, sobre “infância”, “criança” e “aluno”. Assim o fizemos (Apêndice E,F,G), visto a análise prototípica também conhecida como análise de evocações ou das quatro casas, é uma das técnicas mais difundidas para caracterizar a organização estrutural de uma representação social (WALCHELKE e WOLTER, 2011), seguindo o procedimento proposto por esses autores e rodadas no *software* EVOC para a identificação da distribuição/organização dos elementos de cada uma das representações sociais dos participantes, a saber, sobre “infância”, “criança” e “aluno”.

Conforme destaca Vergès (1992, apud WACHELKE, 2009) sobre esse *software*, as respostas fornecidas pelos participantes são examinadas simultaneamente sob duas contingências: frequência no *corpus* do grupo e a ordem média de evocação, cruzando-se assim as dimensões de ordem média de evocação e frequência no grupo. A partir desses índices, as palavras podem ser classificadas com valor “alto” ou “baixo”, dependendo da definição adotada pelo pesquisador para o ponto de corte. As palavras com frequência superior ou igual ao índice de corte de referência são indicativas de frequência alta, enquanto que as palavras abaixo desse índice caracterizam-se como de baixa frequência.

O exame das respostas ao teste de associação de palavras com auxílio do EVOC possibilita ao pesquisador identificar a organização estrutural dos elementos da RS por um de seus programas (*Randgraf*) o qual segundo a definição do ponto de corte os distribui em quatro quadrantes cujas características principais estão sumarizadas no Quadro 9.

Quadro 9: Propriedades dos elementos por quadrante.

Quadrante 1 Provável Núcleo Central	Quadrante 2 1ª Periferia
Compreende os elementos evocados/hierarquizados com alta frequência e baixa ordem de evocação/hierarquização, ou seja, aqueles fornecidos por maior número de participantes, porém e evocadas prontamente ou com alta importância para esse grupo.	Inclui as respostas com alta frequência e alta ordem de evocação/hierarquização, ou seja os elementos do sistema periférico da representação.
Quadrante 3 Zona de Contraste	Quadrante 4 2ª Periferia
Contem os elementos evocados/hierarquizados elementos com pouca saliência para o grupo. Identifica a Zona Muda da representação.	Respostas com baixas frequências, porém evocadas/hierarquizadas abaixo da ordem média definida para análise.

Fonte: Adaptado pela autora tendo por base Walchelke e Wolter (2011)

Palavras com uma frequência elevada em comparação com as demais, e que apresentem ordens médias baixas de aparição compõem o primeiro quadrante (também chamado quadrante do provável núcleo central), constituindo o conjunto de elementos que definem os sentidos das demais do sistema periférico da representação analisada.

Para que seja possível chegar a conclusões como as expostas no Quadro 9 há que o *corpus* levantado seja tratado para ser submetido ao *software* EVOC.

Antes dos dados obtidos serem processados no programa EVOC foram seguidas algumas etapas: organização dos protocolos dos testes de associação, inserção das respostas em planilhas Excel, verificação da frequência das palavras no grupo (planilhas para a inserção dos dados por participante, e tratamento quanto à equivalência lexical das palavras registradas pelos participantes, com vistas à lematização do *corpus* a ser analisado; definição do ponto de corte (frequência mínima e intermediária e ordem média).

Como primeiro passo para a lematização do *corpora* (Apêndice E,F,G), com os dados de cada indutor foram digitados em planilhas Excel, por indutor: uma

referente às palavras inicialmente evocadas, respeitando a ordem de seu registro no protocolo individual e outra com a ordem de importância atribuída pelo participante ao indutor. Portanto, seis planilhas foram construídas. Os dados relacionados por indutor à evocação inicial, cinco por participante, foram copiados em três documentos *Word* identificados pelo indutor, grupo de participantes e condição da coleta. Cada um desses documentos foi selecionado e em seguida ordenado por ordem alfabética para obter o rol de palavras registradas pelos participantes. Uma vez processado esse rol, converteu-se o mesmo em uma tabela com oito colunas.

Na primeira a sequência das palavras por ordem alfabética das evocações das estagiárias, na segunda a frequência da mesma no grupo de participantes, na terceira a sequência das palavras por ordem alfabética das evocações dos professores de Educação Infantil, na quarta a frequência da mesma no grupo de participantes, na quinta a sequência das palavras por ordem alfabética das evocações pelos professores do Ensino Fundamental, na sexta a frequência da mesma no grupo de participantes, na sétima o ensaio para a lematização, na oitava coluna a frequência de cada palavra lematizada (APÊNDICE E,F,G). Dessa forma, a leitura nas tabelas por indutor informa a variabilidade lexical e a respectiva frequência, informações essas necessárias à definição dos critérios usados para a lematização do respectivo *corpus*. Provê ainda para o pesquisador fontes de outras informações, como as atinentes ao número de palavras do *corpus*, do total de palavras diferentes por grupo de participantes e aos números resultantes da lematização.

Esses mesmos procedimentos foram empregados para as respostas hierarquizadas pelos participantes para cada indutor.

Para a lematização foi utilizado como critérios: das palavras com o mesmo radical a de maior frequência, no caso de empate optou-se pelo verbo e por palavras no masculino e singular.

Para que os dados pudessem ser processados no EVOC, após a lematização as palavras foram substituídas nas respectivas planilhas Excel, e salvas no formato CSV (separado por vírgula).

Wachelke e Wolter (2011) sugerem, ainda, entre os procedimentos que recomendam que o pesquisador defina parâmetros técnicos para o processamento dos dados no EVOC. O próximo quadro sintetiza os procedimentos recomendados por esses autores.

Quadro 10- Cuidados técnicos que devem anteceder a análise prototípica.

Referentes ao tratamento de equivalência dado às evocações
• Lematização (redução ao radical), categorização por conteúdo, ou outra possibilidade.
Referentes à distribuição de palavras
• Tamanho da amostra. • Total de evocações. • Frequência intermediária e mínima das evocações para inclusão no quadro (ex.: proporção total de participantes; corte de frequência pré-estipulado...).
Referentes aos critérios de construção dos quadrantes
• Pontos de corte: <ul style="list-style-type: none"> • para a frequência média de evocação entre as zonas de alta e baixa frequência. • para a ordem média de evocação (ex.: ordem correspondente ao ponto médio das possibilidades de respostas da tarefa de evocação; média da ordem de evocação das formas incluídas na análise).

Fonte: Adaptado pela autora tendo por referência Favoreto (2013, p.92).

Para a frequência média, Wachelke e Wolter (2011) recomendam que o pesquisador atribua o índice de 10% ao *corpus* da amostra e como frequência mínima 5% desse montante. Assim, para rodar o *Randgraf* foram definidos os seguintes índices para o grupo geral de participantes (n=37): 4 para a frequência mínima e 8 para frequência intermediária. Para análise dos grupos separadamente, ou seja, os de Educação Infantil (15), de Ensino Fundamental (11) e dos estagiários (11) definiu-se: 2 para a frequência mínima e 4 para frequência intermediária.

Em relação à definição do ponto de corte para a ordem média, o, Wachelke e Wolter (2011) propõem o valor do ponto médio do número de respostas solicitadas. Definimos, por conseguinte, o valor 3, visto que foram solicitadas 5 respostas.

Os dados coletados como resposta a cada um dos indutores foram processados no *software* EVOC que os organiza e distribui em um “quadro de quatro casas”, levando em consideração simultânea a frequência e a ordem média de cada resposta no grupo de sujeitos. Este recurso informático realiza a análise de frequência (*f*) dos elementos a ordem média (OM) de importância atribuída pelo grupo de participantes (OMI), ou com a ordem de suas evocações iniciais (OME), conforme o *corpus* submetido ao EVOC..

Oliveira et al. (2005) assinalam que a ordem média de evocações (OME) é uma primeira etapa da análise de resultados do teste de evocação livre de palavras, na qual os participantes são solicitados a evocarem espontaneamente, sem julgamento ou critério prévio de valor, as primeiras palavras que lhes vêm a mente a respeito do termo indutor.

Na sequência, ao serem solicitados para hierarquizarem os termos prontamente evocados, os participantes deste estudo deveriam atribuir diferentes graus de importância, enumerando cada palavra registrada em ordem crescente de 1 a 5 (OMI).

No conjunto, esses procedimentos permitem a definição de um aspecto importante para a análise, porque viabilizam ao pesquisador comparar os elementos que ficam ou não presentes nos quadrantes do quadro de quatro casas, quando organizados pela OME e OMI, visto que além da pertinência da análise, reduz a possibilidade de vieses de interpretação por parte do pesquisador, como indica Abric:

Pedir ao sujeito para efetuar ele mesmo sua própria produção de um trabalho cognitivo de análise, de comparação, de hierarquização. Esse princípio metodológico permite reduzir em grande medida a parte de interpretação ou de elaboração de significação pelo próprio pesquisador e torna, portanto, a análise dos resultados mais fácil e pertinente. (ABRIC 1994, apud OLIVEIRA et al. 2005, p. 589).

Na presente pesquisa, foram utilizados esses dois tipos de análise: a relativa à ordem de evocação inicial (OME) e à da ordem de hierarquização (OMI).

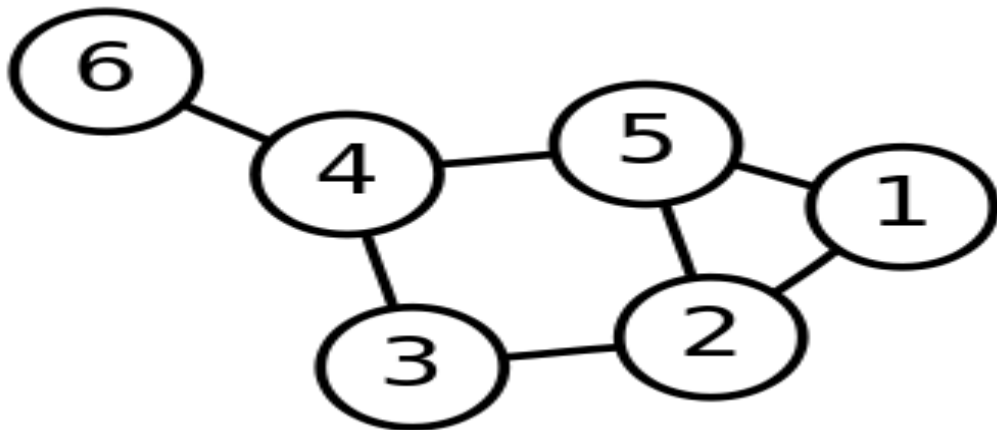
Segundo a abordagem estrutural das representações (ABRIC,1994 in SÁ, 2002), a análise do núcleo central pode tomar como base dois critérios: (a) a saliência dos elementos da representação; (b) a conexidade entre os elementos da representação. A relevância e indispensabilidade do NC exigem “técnicas [que] procuram levar em conta três características do NC que permitem distingui-los dos outros elementos da representação: valor simbólico, poder associativo e saliência.” (ALVES-MAZZOTI, 2002, p. 21).

Na investigação da saliência dos elementos, os dados foram tratados pelo *software* EVOC, conforme já descrito. Para averiguação do poder associativo dos elementos do NC, a conexidade, foi utilizada a técnica de análise de similitude (FLAMENT,1986, in PÉCORA, 2008) aos resultados da análise das evocações a partir das palavras salientes no quadro de quatro casas, obtido com o *software* EVOC).

Essa análise, a da similitude, é um procedimento utilizado na perspectiva estrutural do estudo de representações sociais para averiguar a “ quantidade de laços ou conexões que um dado elemento mantenha com outros elementos da representação” (SÁ, 2002, p.123).

Informa Bouriche (2003, p.222) que “Esse método é um método geral de análise de dados, é uma alternativa ou complementar às análises factoriais ou de classificação” o qual foi introduzido no campo das representações sociais por Flament em 1962, contando também, a partir de 1971, com a colaboração de outros autores como Degenne e Vergés. Fundamenta-se na teoria dos grafos, conforme descreve Bouriche (2003), bem como Moliner, Rateau e Cohen-Scali (2002, p.146-160). Na Figura 5 podemos ver um modelo de grafo formado por seis conjuntos de pontos, chamados vértices (ou nodos ou nós), conectados por linhas, chamadas de arestas (ou arcos).

Figura 2: Exemplo de Grafo com 6 vértices e 7 arestas



Fonte: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:6n-graf.svg>. Acesso em 31/08/2013

No entanto, “uma árvore é .um grafo conexo [...] e sem formar um círculo” Uma árvore máxima é uma árvore na qual as arestas têm os valores mais fortes. Ela dá uma estrutura ao conjuntos de variáveis” (BOURICHE, 1994, p.230).

Para construir a árvore máxima de similitude, que expressa a força de ligação entre os elementos, faz-se necessário inicialmente calcular o grau de associação dos elementos a partir das palavras que compõem o quadro de quatro casas, resultados esses obtidos pelo processamento no *software* EVOC permitem a montagem de uma matriz de co-ocorrências dividindo-se esse resultado pelo número de sujeitos que evocaram com o total de evocações simultâneas de cada palavra. Esses cálculos permitem a montagem de uma matriz com o índice de similitude.

Na sequência realizamos a montagem da árvore máxima evidenciando as ordens de maior valor de ligação, conforme resultados dispostos em uma tabela

auxiliar seguindo o mesmo procedimento até concluir as ligações, não deixando porém formar relações cíclicas, ou seja, não fechando a árvore. Se isso ocorrer deve-se desconsiderar a relação com menor força e seguir construindo a árvore com as demais relações observadas. Para a construção dessa árvore consideram-se os valores de associação entre os pares em ordem decrescente, de modo a que restem as arestas/ramos da árvore que não formem círculos com os precedentes (MOLINER; RATEAU; COHEN-SCALI, 2002).

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

5.1 As Representações Sociais dos professores de Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental sobre infância, criança e aluno

No decorrer deste capítulo, iniciaremos com a descrição o do perfil pessoal e profissional dos participantes, com a finalidade identificar a representação social compartilhada pelo grupo de participantes. Alguns dos resultado obtidos a partir do questionário sociodemográfico e os registros pertinentes, realizados pela pesquisadora, foram sintetizados em tabelas e quadros.

Em seguida, apresentamos os resultado das análises prototípicas ilustradas pelo *quadro de quatro casas* organizados pelo OME e OMI a cada termo indutor (*Infância é...; Criança é... ; Aluno é...*). A análise interpretativa dos possíveis elementos do núcleo central e dos presentes no sistema periférico da representação social acerca do indutor é completada com a análise do conteúdo das justificativas fornecidas pelos participantes no respectivo teste.

Apresentamos, as análises comparativas a partir do quadro que contém a distribuição dos elementos estruturais organizados pela OME e OMI, com o intuito de averiguar possíveis discrepâncias nos resultados apresentados quando os elementos são hierarquizados em grau de importância pelos participantes na segunda etapa do teste de evocação livre de palavras.

As análises de similitude efetuadas, as quais viabilizaram a construção de figuras(3,4,5) antecedem o próximo capítulo deste trabalho.

5.2 Caracterização dos participantes

Os dados coletados através do questionário sócio demográfico foram organizados em três tabelas no Excel, por grupos: Professores de Educação Infantil, Professores do Ensino Fundamental e Estagiários.

Para efeitos de identificação foi utilizada a sequência alfa numérica P1 a P37 para identificar cada participante. O grupo de professoras que atuava na Educação Infantil compreendeu a sequência P1 a P15, para aquelas que exerciam suas funções docentes no espaço destinado à escolarização dos anos iniciais do Ensino Fundamental a sequência P16 a P26, e o das estagiárias a série P27 a P37.

Características dos participantes convergem com as tendências dos dados estatísticos divulgados no Anuário da Educação de 2013 (Anuário, 2013, p.88) quanto à predominância de profissionais do sexo feminino atuando na Educação Básica no Brasil. Por exemplo, no Censo Estatístico de 2011 atuavam 395.228 professores e 1.650.123 professoras (Anuário, 2013, p.88), isto é, mais de 80% dos professores que atuam nesse nível de ensino era composto por mulheres. No caso deste estudo, dos 37 participantes da pesquisa somente um era do sexo masculino, atuando como professor de Educação Física nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Gatti e Barreto (2009, p.161-163) destacam que o processo de feminização no magistério é fator recorrente na docência, devendo-se possivelmente à naturalização cultural do magistério com a maternagem em nossa sociedade, bem como à tradicional escolha feminina por essa profissão, visto a inserção das mulheres no mundo do trabalho ser mais frequente na carreira do magistério do que em outras.

O Quadro 11 sumariza a distribuição dos participantes deste estudo quanto a algumas características pessoais.

Quadro 11: Características por participante: idade, estado civil, formação acadêmica e tempo de exercício/experiência.

Características	Professores		Alunos Estagiárias
	Ed Infantil	Anos Iniciais	
Idade em anos			
< de 20	-	-	P27
20-24	P2;P5		P28; P29; P32; P33; P34; P35
25-29		-	P30, P31
30-34		P26	P36, P37
35-39	P13	P22	-
40-44	P12; P14; P15	P17	
45-50	P1; P4; P9; P10; P11	P23; P25	
50-54	P3; P6; P7	P18	
55-59	P8	P16; P19; P20;P24	
60-64		P21	
Estado Civil			
casada	P1; P3; P4; P5; P6; P9; P11; P12; P14	P16; P18; P19; P20; P22; P23; P24; P26	P28; P31; P32; P36
solteira	P2; P8	P17; P21	P27; P29; P30; P33; P34; P35; P37
divorciada	P7; P13	-	-
união estável	P10		
viúva	P15		
outros	-	P25	
Formação Acadêmica			
Nível Médio	P14	P20	P27; P28; P29; P30; P31; P32; P33; P34; P35
Nível Superior	P1; P2; P3; P4; P5; P6; P7; P8; P9; P10; P11; P12; P13; P15	P16; P17; P18; P19; P21; P22; P23; P24; P25; P26	P36, P37
Pós-Graduação: Especialização	P1; P3; P7; P8; P10; P11; P12; P13	P16; P17; P18; P19; P21; P22; P23; P24; P25; P26	-
Tempo de Exercício OU Experiência em Anos			
≤ 1	-	-	P27; P29; P30; P31; P34; P35
2-6	P2; P3; P5; P8; P12		P28, P32, P33; P37
7-11	P4	P18; P22; P23; P26	P36
17-21	P1; P7; P9; P10; P11; P14; P15	-	-
22-26	P6; P13	P16; P17; P20; P25	
27-31	-	P24	
32-36		P19; P21	

Fonte: A autora, 2013

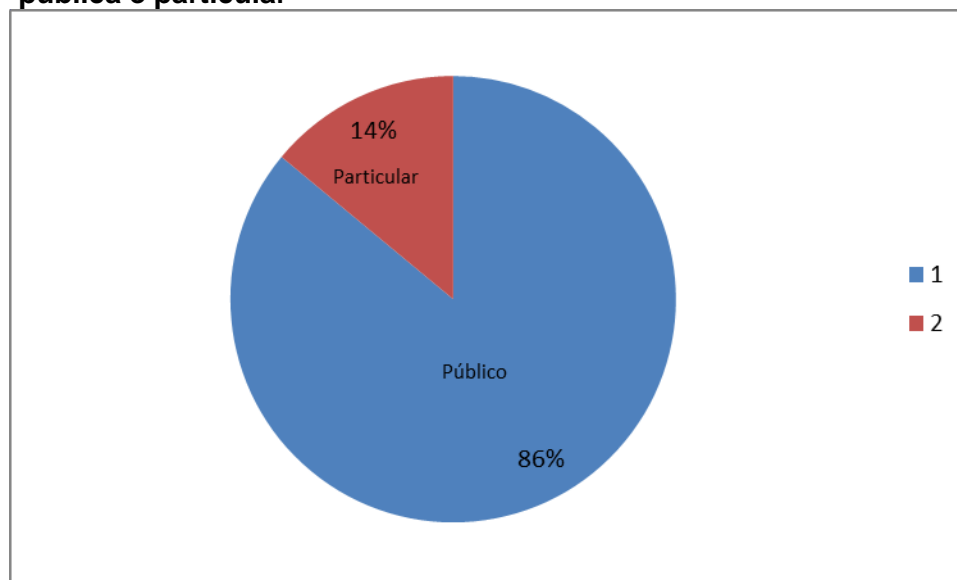
A idade dos participantes deste estudo distribui-se entre as Estagiárias no intervalo de 19 anos a 34 anos e entre os professores constatamos essa distribuição em um intervalo maior: de 20 a 64 anos.

Quanto ao estado civil dos 37 participantes mais da metade são casados (57%). Com relação à formação acadêmica dos participantes (N=37), e considerando que das 11 estagiárias duas já possuem curso superior, verificamos 70% deles concluíram algum curso superior, e 49% já fizeram algum curso de especialização, em pós-graduação *latu sensus*.

Considerando que a legislação sugere que para o docente lecionar na Educação Básica tenha certificação de nível superior em curso de Pedagogia, licenciatura plena, como exigência de formação mínima para atuar na Educação Básica sendo o Ensino Médio em modalidade Normal (LDB 9.394/96) ainda admitida para Educação Infantil e no Ensino Fundamental, registrou-se a presença de duas professoras com essa formação.

Dos 37 participantes pesquisados 86% estudaram em escola pública e 14% em escola particular como sumariza o Gráfico 1.

Gráfico 1 – Porcentagem de respondentes que estudaram na escola pública e particular



Fonte: A autora, 2013.

A experiência dos participantes na rede de ensino, oscila entre dois a 21 anos nos professores participantes da Educação Infantil, e de sete a 36 anos entre os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Oito estagiárias iniciaram

essa experiência ao realizarem o estágio na Educação Infantil quando da coleta três já tinham atuado em escolas particulares, por essa razão o tempo de experiência deste grupo de participantes variou de 3 meses a 11 anos.

Em relação à visão de infância, criança e aluno foi solicitado aos participantes que de modo geral assinalassem nas alternativas apresentadas no questionário (Apêndice B,C,D) a que se deve a sua atual visão acerca de cada indutor. A síntese dessas respostas aos indutores infância, criança e aluno pode ser verificada no Quadro 12.

Quadro 12 : A atual visão dos participantes acerca da infância, criança e aluno deve-se...

	PARTICIPANTES	Freq.	Especialmente a...
INFÂNCIA	Educação Infantil	7	ao curso de graduação Neste sem dúvida, à contribuição das disciplinas: História da educação, Educação Infantil, Psicologia, Didática em Educação Infantil, Sociologia, Metodologia do Ensino.
		7	aos cursos de formação continuada
		1	às leituras realizadas por indicação dos outros
	Total	15	
	Ensino fundamental-anos iniciais	5	ao curso de graduação. Neste sem dúvida, à contribuição das disciplinas: Psicologia, Sociologia, Práticas Pedagógicas, Oficinas.
		2	aos cursos de formação continuada
		4	Às leituras que realiza por livre escolha.
	Estagiárias	6	ao curso de graduação. Neste sem dúvida, à contribuição das disciplinas: Saberes e Fazeres na Educação Infantil, Práticas Pedagógicas com crianças de 0-3 anos, História da Educação, Psicologia, Filosofia.
		3	aos cursos de formação continuada
		2	às leituras realizadas por indicação de: professores, ex-professores e interesse individual.
Total	22		
CRIANÇA	Educação Infantil	9	ao curso de graduação. Neste sem dúvida, à contribuição das disciplinas: História da educação, Educação Infantil, Psicologia.
		6	aos cursos de formação continuada
	Total	15	
	Ensino fundamental-anos iniciais	4	ao curso de graduação
		1	aos cursos de formação continuada
		6	às leituras realizadas por indicação de: professores, ex-professores e interesse individual.
	Total	11	
	Estagiárias	8	ao curso de graduação: Saberes e fazeres da Ed. Infantil
		2	aos cursos de formação continuada
		1	às leituras realizadas por indicação de: professores, ex-professores e interesse individual.
Total	11		
ALUNO	Educação Infantil	10	ao curso de graduação. Neste sem dúvida, à contribuição das disciplinas: História da educação, Educação Infantil, Psicologia, Didática em Educação Infantil, Sociologia, Filosofia, Políticas educacionais, Metodologia do Ensino.
		3	aos cursos de formação continuada
		2	às leituras realizadas por indicação de: professores, ex-professores e interesse individual.
	Total	15	
	Ensino fundamental-anos iniciais	5	ao curso de graduação. Neste sem dúvida, à contribuição das disciplinas: Filosofia, Musicalização infantil, Didática, literatura.
		2	aos cursos de formação continuada
		4	às leituras realizadas por indicação de: professores, ex-professores e interesse individual.
	Total	11	
	Estagiárias	7	ao curso de graduação. Neste sem dúvida, à contribuição das disciplinas: História da educação, Educação Infantil, Psicologia, Didática em Educação Infantil, Sociologia, Filosofia, Políticas educacionais, Metodologia do Ensino
		1	aos cursos de formação continuada
3		às leituras realizadas por indicação de: professores, ex-professores e interesse individual.	
Total	11		

Fonte: A autora, 2013.

Ao analisarmos no quadro anterior as respostas dos participantes quanto à justificativa de sua atual visão acerca da infância, criança e aluno percebemos, que independente do grupo, a importância que atribuem a disciplinas cursadas na graduação em Pedagogia. Destaca-se, ainda que algumas disciplinas foram evidenciadas nesse curso (Psicologia, História da Educação, Sociologia, Metodologias, Educação Infantil). Essa opção foi predominante nos três indutores. Nas justificativas dessas visões, também, se evidenciam os efeitos da indicação de outros de leituras e em cursos de formação continuada ofertados pela instituição em que atuam. Cabe lembrar que essa formação é garantida legalmente pelo inciso II do art.67 da LBD 9394/96:

Art.67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

- I- Ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;
- II- Aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;

Uma dos itens finais do questionário pertinente à atual visão de infância solicitava aos respondentes que informassem em uma escala tipo Likert com cinco opções (Sempre; Frequentemente; Ocasionalmente; Raramente; Nunca), em que medida a experiência como professor(a) contribuía. Os resultados evidenciaram a importância da experiência para que para a maioria *sempre* (28/37), ou *frequentemente* respondentes assinalaram a opção “Sempre” e os demais (9) optaram pela opção “Frequentemente”.

As respostas sugerem, a importância atribuída à experiência profissional e à atuação como estagiárias na construção da própria visão de infância. De modo geral, pode-se afirmar que a formação pedagógica e experiência com crianças são fortes constituintes da visão de infância para os participantes. Segundo Sá (1998, p.21), os fenômenos de representação social estão “espalhados por aí”, na cultura, nas instituições, nas práticas sociais, nas comunicações interpessoais e de massa e nos pensamentos individuais. Compreendemos assim que os contextos de trabalho e de experiência dos participantes são fatores que contribuem para a construção de visões sobre infância.

5.3 As representações sociais dos professores de Educação Infantil e anos iniciais do ensino fundamental sobre infância, criança e aluno

5.3.1 Análise prototípica dos termos indutores infância, criança e aluno

As respostas registradas no protocolo do Teste de Associação de Palavras de cada indutor (*Infância é...*, *Criança é...*, *Aluno é...*) examinadas no EVOC, possibilitaram a identificação da distribuição dos elementos da respectiva representação social dos participantes nos quadrantes (sistema central e sistema periférico). As análises entre as duas médias, média da ordem de evocação inicial (OME) com as da hierarquização dessas respostas (OMI) é um procedimento reconhecido por Abric (2003) como mais fácil e pertinente, porque capaz de reduzir consideravelmente a possibilidade da interpretação subjetiva por parte do pesquisador.

Com a distribuição dos vocábulos pelos quadrantes, torna-se possível tecer algumas considerações referentes às representações sociais de < Infância é...>, < Criança é...> e < Aluno é...> dos estagiários e professores da Educação Infantil e Ensino Fundamental da instituição selecionada.

Desta maneira, com a definição prévia dos índices de frequência mínima e intermediária dos pontos de corte para a frequência entre as zonas de alta e baixa frequência e da ordem média de evocação, com o *corpora* organizados nos arquivos do Excell foram identificados por POMI e POME, assim como por PEIOMI, PEIOME, PEFOM, PEFOME, EOMI e EOME (Apêndice H,I,J) e processados no *software*.

A primeira sistematização foi realizada com o *corpus* obtido com o total dos participantes (37- arquivos POMI e POME). Após lematização e eliminação das palavras de frequência 1, 29 palavras diferentes do total de 80 registradas (APÊNDICE E) foram verificadas obtidas para o indutor *Infância é...* O Quadro 13 demonstra a organização dos elementos e a estrutura da representação social de infância dos professores e estagiários.

QUADRO 13: Distribuição dos vocábulos evocados ao instigador “Infância é...”(N=37)

QUADRANTE 1 Provável Núcleo Central				QUADRANTE 2 1ª Periferia			
Pontos de corte	Palavras	f	OME	Pontos de corte	Palavras	f	OME
Freq> 8 OM< 3	alegria	17	2,588	Freq> = 8 OM>OU= 3	aprender	12	3,333
	brincar	23	1,957				
Freq< 8 OM< 3	QUADRANTE 3 Zona de Contraste			Freq< 8 OM >OU= 3	QUADRANTE 4 2ª Periferia		
	Palavras	f	OME		Palavras	f	OME
	amor	4	2,250		carinho	4	3,000
	criança	4	1,000		crescimento	4	3,750
	descobertas	4	2,750	cuidado	6	4,167	
				desenvolvimento	5	3,600	
				fase	4	3,000	

Fonte: A autora, 2013.

No quadrante relacionado aos possíveis elementos do núcleo central, as palavras selecionadas pelo EVOC *alegria* e *brincar* estão caracterizadas por apresentarem frequência maior ou igual a 8 e ordem média de evocação menor que três. A baixa ordem de frequência de uma palavra evocada associada à alta frequência são características do provável elemento do núcleo central da representação.

Conforme resultados do EVOC pertinentes às palavras hierarquizadas para a construção do quadro com os elementos distribuídos nas quatro casas, foram utilizados os mesmos pontos de corte usados para as palavras prontamente evocadas.

QUADRO 14: Estrutura da distribuição dos vocábulos hierarquizados: instigador “Infância é...” - (N=37)

Pontos de corte	1º QUADRANTE Provável Núcleo Central			Pontos de corte	2º QUADRANTE 1ª Periferia		
	Palavras	f	OMI		Palavras	f	OMI
Freq>OU=8 OM<3	brincar	23	2,739	Freq>OU=8 OM>OU=3	alegria	17	3,118
					aprender	12	3,417
Freq<8; OM<3	3º QUADRANTE Zona de contraste			Freq< 8 OM>OU=3	4º QUADRANTE 2ª Periferia		
	Palavras	f	OMI		Palavras	f	OMI
	amor	4	1,000		carinho	4	3,500
	criança	4	1,250		crescimento	4	3,750
	descobertas	5	2,200		cuidado	5	4,000
	fase	4	1,250	desenvolvimento	5	3,000	

Fonte: A autora, 2013.

Comparado o quadro de quatro casas relativo à hierarquização (Quadro 14) com o das palavras registradas inicialmente, isto é, das prontamente evocadas ao indutor Infância é... (Quadro 13) verificou-se a migração de palavras entre os quadrantes.

No quadro de quatro casas da OMI, apenas a palavra *brincar* integrou o provável núcleo central da representação social dos participantes sobre infância, quando analisadas as hierarquizações por eles realizadas. Merece destaque a mudança de quadrante das palavras *alegria* e *fase*, além do aumento da frequência registrada na primeira .

Após lematização e eliminação das palavras de frequência 1, foram obtidas no indutor “Criança” 34 palavras diferentes do total de 81 registradas (APÊNDICE F). Segue no Quadro 15 a identificação e organização dos elementos que compõem a estrutura da representação social de criança dos estagiários e professores de Educação Infantil e Ensino Fundamental a partir das evocações iniciais.

A distribuição das 13 palavras presentes no quadro de quatro casas da OME relativa a “criança” teve como pontos de corte as frequências mínima de 4 e intermediária 8, com ordem média de evocação de 3,00.

Quadro 15- Distribuição dos vocábulos evocados pelos participantes ao instigador *Criança é...*- (N=37)

Pontos de corte	QUADRANTE 1 Provável Núcleo Central			Pontos de corte	QUADRANTE 2 1ª Periferia		
	Palavras	f	OME		Palavras	f	OME
Freq>OU=8 OM <3	alegria	14	2,643	Freq>OU =8 OM>OU=3	AUSÊNCIA DE ELEMENTOS		
	amor	9	2,444				
	brincar	12	2,583				
Pontos de corte	QUADRANTE 3 Zona de Constraste			Pontos de corte	QUADRANTE 4 2ª Periferia		
	Palavras	f	OME		Palavras	f	OME
Freq>OU= 8 OM<3	cuidado	4	2,750	Freq>OU=8 OM<3	aprender	5	3,800
	espontaneidade	4	2,500		carinho	6	3,333
	imaginação	5	2,400		criatividade	4	3,250
	inocência	5	2,400		desenvolvimento	4	4,250
			frágil		4	3,500	
			futuro		4	3,000	

Fonte: A autora, 2014.

No quadrante relacionado aos possíveis elementos do núcleo central, as palavras selecionadas pelo programa *Randgraf* (EVOC) *alegria*, *amor* e *brincar* foram as que apresentaram frequência maior ou igual ao estipulado (8) e ordem média menor que três. Como se sabe a baixa ordem de frequência de uma palavra evocada associada à alta frequência são características do provável elemento do núcleo central da representação.

Conforme resultados do EVOC pertinentes às palavras hierarquizadas para a construção do quadro com os elementos distribuídos nas quatro casas, foram utilizados os mesmos pontos de corte usados para as palavras prontamente evocadas.

QUADRO 16: Distribuição dos vocábulos hierarquizados ao instigador “Criança é...”- (N=37)

Pontos de corte	QUADRANTE 1 Provável Núcleo Central			Pontos de corte	QUADRANTE 2 1ª Periferia		
	Palavras	f	OMI		Palavras	f	OMI
Freq>OU= 8 OM < 3	alegria	11	2,364	Freq>OU=8 OM> OU=3	AUSÊNCIA DE ELEMENTOS		
Pontos de corte	QUADRANTE 3 Zona de Contraste			Pontos de corte	QUADRANTE 4 2ª Periferia		
	Palavras	f	OMI		Palavras	f	OMI
Freq<8 OM<3	amor	4	1,750	Freq<8 OM>=3	AUSÊNCIA DE ELEMENTOS		
	aprender	4	2,250				
	brincar	7	2,000				
	carinho	6	2,000				
	criatividade	4	2,250				
	desenvolvimento	4	2,750				
	frágil	4	2,500				
	imaginação	5	2,200				
	inocência	5	2,000				

Fonte: A autora, 2014.

Comparado o quadro de quatro casas relativo à hierarquização (Quadro 16) com o das palavras registradas inicialmente, isto é, das prontamente evocadas ao indutor Criança é... (Quadro 15) verifica-se a migração de palavras entre os quadrantes 1 e 3, isto é do provável núcleo central para a zona de contraste.

No quadro de quatro casas da OMI dessa representação, apenas o elemento *alegria* integrou o provável núcleo central dessa representação social. Merece destaque a ausência de elementos na 1ª e 2ª periferia.

Para o indutor Aluno é..., foram obtidas 35 palavras diferentes do total de 92 registradas (APÊNDICE G), após lematização e eliminação das palavras de frequência 1. O Quadro 17 possibilita a identificação e da organização dos elementos que compõem a estrutura da representação social de aluno é... dos estagiários e professores de Educação Infantil e Ensino Fundamental, participantes deste estudo, na condição de evocação inicial (OME).

Quadro 17: Distribuição dos vocábulos evocados pelos participantes ao instigador *Aluno é...* (N=37)

Pontos de corte	QUADRANTE 1 Provável Núcleo Central			Pontos de corte	QUADRANTE 2 1ª Periferia		
	Palavras	f	OME		Palavras	f	OME
Freq>OU=8 OM < 3	aprender	18	2,722	Freq>OU=8 OM>=3	AUSÊNCIA DE ELEMENTOS		
Pontos de corte	QUADRANTE 3 Zona de Constraste			Pontos de corte	QUADRANTE 4 2ª Periferia		
	Palavras	f	OME		Palavras	f	OME
Freq <8 OM < 3	compromisso	5	2,200	Freq<8 OM>OU=3	alegria	5	3,200
	conhecimento	6	2,667		amor	4	4,250
	desafio	4	2,250		criatividade	4	4,000
	indivíduo	4	2,750		desenvolvimento	4	3,250
	respeito	5	2,000		ensino	5	3,000

Fonte: A autora, 2013.

A distribuição das 11 palavras presentes no quadro de quatro casas da OME relativa à representação *Aluno é...* teve como pontos de corte as frequências mínima de 4 e intermediária 8, com ordem média de evocação de 3,00.

No quadrante relacionado aos possíveis elementos do núcleo central, a palavra selecionada pelo EVOC, *aprendizagem*, foi a única por apresentar frequência maior ou igual a 8 e ordem média de evocação menor que três. Assim como já destacado anteriormente, a baixa ordem de frequência de uma palavra evocada associada à alta frequência são características do provável elemento do núcleo central da representação.

Os mesmos pontos de corte usados para as palavras prontamente evocadas (OME) foram utilizados para a análise da hierarquização (OMI) realizada pelos participantes.

QUADRO 18: Distribuição dos vocábulos hierarquizados ao instigador *Aluno é...*- (N=37)

Pontos de corte	QUADRANTE 1 Provável Núcleo Central			Pontos de corte	QUADRANTE 2 1ª Periferia		
	Palavras	f	OMI		Palavras	f	OMI
Freq > OU=8 OM < 3	aprender	15	2,333	Freq > OU= 8 OM > = 3	AUSÊNCIA DE ELEMENTOS		
Pontos de corte	QUADRANTE 3 Zona de Contraste			Pontos de corte	QUADRANTE 4 2ª Periferia		
	Palavras	f	OMI		Palavras	f	OMI
Freq < 8 OM < 3	alegria	5	2,000	Freq < 8 OM > = 3	AUSÊNCIA DE ELEMENTOS		
	conhecimento	4	1,750				
	criatividade	4	2,500				
	desafio	4	1,500				
	desenvolvimento	4	2,750				
	ensino	4	2,250				
	respeito	4	2,000				

Fonte: A autora, 2013.

Comparando-se o quadro de quatro casas relativo à hierarquização (Quadro 18) com o das palavras registradas inicialmente, isto é, das prontamente evocadas ao indutor *Aluno é...* (Quadro 17) verifica-se a migração de elementos das palavras *alegria, conhecimento, desenvolvimento e ensino* do 4º quadrante para o 3º (Zona de Contraste) e a ausência de elementos nos quadrantes 2º e 4º quadrante, isto é, na 1ª e 2ª periferia.

No quadro de quatro casas da OMI, apenas *aprendizagem* define o provável núcleo central da representação social de infância dos participantes deste estudo.

5.3.2 Análise interpretativa dos possíveis elementos do núcleo central da RS Infância é..., Criança é... e Aluno é...

Os elementos situados no núcleo central possuem como característica principal a de informar um compartilhamento forte dos elementos de uma representação no grupo, enquanto que os que integram sistema periférico destacam a natureza condicional, pelas dimensões mais comuns- flexibilidade e práticas, informam como o sujeito se adapta às contingências de seu cotidiano (SÁ,1996).

O núcleo central da estrutura de uma representação social apresenta uma base comum, consensual, ancorada na memória coletiva, evidenciando o sistema de normas e condutas compartilhadas pelos indivíduos de um grupo social. Essa característica do núcleo central é a que explica a resistência nas transformações de uma representação social acerca de um objeto.

No Quadro 13 as palavras *alegria* e *brincar* aparecem como evocações prontamente lembradas e como as de maior valor simbólico para os participantes (N=37), indício de constituírem o núcleo central da representação social dos participantes deste estudo acerca de infância. No entanto, a análise prototípica das palavras hierarquizadas (Quadro 14), isto é, da relativa aos elementos hierarquizados pelos participantes (OMI), o único elemento que se situou no 1º quadrante, isto é, no provável núcleo central foi *brincar*, apesar da sua ordem média comparada à da evocação inicial (OME) ter aumentado para 2,739 .

Nas culturas ocidentais, tradicionalmente, brincar e brincadeiras são considerados como atividades prazerosas com fim em si mesmas, ou como fuga das responsabilidades da vida dos adultos, possivelmente devido à dicotomia entre lazer e trabalho ser comum nessas culturas (REDIN, 2003 apud MASCIOLI, 2010, p. 107). As atividades lúdicas são essenciais para que as crianças lidem com os aspectos e dimensões sociais relativas aos campos cognitivo, afetivo, atitudinal e de valores sociais necessários para a sua pertença em um grupo de sua comunidade (MARCELINO, 2000 apud MASCIOLI, 2010, p. 107). Ademais, a ludicidade é um dos aspectos que hoje configuram socialmente a imagem da infância, inclusive como um dos seus direitos (MASCIOLI, 2010).

A partir da análise das proposições de Comenius (1593), Rousseau (1712) e Pestalozzi (1746) e repercussões de suas ideias, como refere Wajskop (1995) surgiu na Europa, nos fins do séc. XIX e início do séc. XX, um novo “sentido da infância” valorando a proteção e a necessidade de se auxiliar as crianças a conquistar um lugar enquanto categoria social, exemplificadas nas propostas materiais e procedimentos específicos a serem adotados pelos adultos para educá-las. Essa valorização, baseada em uma concepção idealista e protetora da infância, é demonstrada em propostas educativas que fazem uso de brinquedos e centradas no prazer, divertimento e nas aprendizagens que decorrem da sua utilização. No Brasil, por exemplo, essa autora e Abramowicz (1999) tendo por base o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil publicaram essa obra propondo atividades infantis que recomendam para crianças de zero a seis anos em creches. Salientam as autoras: “Brincar fornece à criança a possibilidade de construir uma identidade autônoma, cooperativa e criativa” (ABRAMOWICZ; WAJSKOP, 1999, p. 52), para explicarem a importância de que ela aprenda a brincar, visto esta atividade

não ser natural como usualmente se pensa. São os adultos e outras crianças mais velhas propondo atividades como essas que podem auxiliá-la para tal.

A valorização crescente da criança em desenvolvimento, no seio da família nuclear, assim como as necessidades educacionais para seu controle e orientação, criam um vínculo estreito entre brincar e ser educada. Segundo Ariés (1981) os jogos e a educação se identificam, principalmente após o século XVII, a partir das ideias de pedagogos humanistas, médicos iluministas, em sua reação antiescolástica e anticlerical e dos primeiros nacionalistas.

No Brasil, a associação entre brincar e educar passa a ser revista com a expansão da oferta de creches, principalmente como fruto de movimentos sociais acentuados nos anos 70, do século XX, e que tem avançado nas décadas seguintes. Nessas instituições, no atendimento de crianças passa a se evidenciar o brincar como proposta educativa.

A maneira como uma criança brinca reflete formas de pensar e modos de sentir, de valorizar a si, às atividades e aos outros, ao revelar para o adulto que a cuida com atenção como ela está percebendo e organizando sua realidade, pois ao mesmo tempo em que ela constrói sua história de vida, consegue interagir com as pessoas e situações de um modo original significativo e prazeroso ou não nas brincadeiras/jogos livres ou com regras, porque sua ação reflete a estruturação mental que já dispõe, o nível de seu desenvolvimento cognitivo e afetivo-emocional, como bem discutem Brougère (1998) e Carvalho, Alves e Gomes (2005). Anteriormente, Piaget (1962, apud AGUIAR, 2003, p. 83), já havia defendido que “a atividade lúdica é o berço obrigatório das atividades intelectuais da criança sendo por isso, indispensável à prática educativa”, bem como Vygotsky (1991) ressalta que a brincadeira cria as zonas de desenvolvimento proximal e que estas proporcionam saltos qualitativos no desenvolvimento e na aprendizagem infantil.

No entanto, nem sempre o brincar tem sido percebido como uma atividade relevante no espaço escolar. Nesse sentido, autores, como Kramer (2012), Muniz (2012), Peregrino (2010), Postman (2012) entre tantos outros, têm ressaltado a importância do brincar para que as crianças apreendam as tecnologias e artefatos culturais que circulam nos espaços do seu cotidiano.

Dentre as justificativas apresentadas pelos participantes por terem escolhido a palavra *brincar* ($f = 23$, OME=1,957) como a mais importante para o instigador Infância é..., recortamos do *corpus* obtido as seguintes:

Não existe infância sem brincar, e não há aprendizado nesta fase da vida que não parta do brincar (P5);

Pois é impossível alguém ter infância se não brincar (P28);

Pois a brincadeira faz parte da infância e o momento de lazer proporciona todas as outras possibilidades da infância (P30);

O brincar é algo intrínseco na infância, faz parte dela (P33);

Porque a infância é um período em que deixa marcas (P34).

Quando analisamos os resultados do EVOC quanto ao provável núcleo central do indutor Criança para os 37 participantes da pesquisa, identificamos no 1º quadrante da OME (Quadro 15), as palavras *alegria* (f=14, OME 2,643); *brincar* (f= 12, OME 2,583) e *amor* (f=9, OME 2,444).

Na análise prototípica das palavras hierarquizadas (Quadro 16) a única presente no 1º quadrante, isto é, no que indica o provável núcleo central foi *alegria*, com a ordem média de 2,364.

Quando solicitado aos participantes que, após terem hierarquizado por ordem de importância as palavras (OMI) que tinham registrado inicialmente (OME) justificassem a de maior importância destacamos no indutor infância é... a palavra *alegria* (f=17, OME 2,588) com as seguintes justificativas:

A alegria está vinculada as outras palavras elencadas. Na infância é necessário que se tenha os cinco itens, para se realizar um trabalho de qualidade, educar, ensinar, para que se proporcione uma infância de qualidade (P11);

Porque a criança por mais simples que seja transmite alegria (P21);

A criança está sempre de bom humor, se não existir dor física (P23).

No indutor criança “alegria” compõe o quadrante do provável núcleo central da OME juntamente com “amor” e “brincar” e compõe o 1º quadrante da OMI como o provável núcleo central. Algumas justificativas apresentadas pelos participantes para alegria foram:

Criança é pura alegria. Tudo próximo a eles é mais alegre, mais cheio de energia. A criança quando brinca entra num mundo só dela e transforma o que está ao seu redor em pura alegria e energia (P15);

[...] é a fase da vida na qual os seres humanos são mais alegres (P36).

O conjunto das justificativas demonstram uma forte associação entre *brincar* e *alegria* nas representações sociais de infância e criança nos participantes. Assim indicaram os resultados das análises prototípicas das evocações iniciais e das hierarquizadas (Quadro 13,14,15 e16), ao situarem no sistema central respectivamente *brincar* e *alegria* ou apenas *brincar* no indutor Infância é... e apenas alegria para o indutor Criança é... No entanto, no primeiro desses indutores se *alegria* migrou para a 1ª Periferia quando dos cálculos da OMI, ela foi assim situada com uma ordem média próxima de 3 (OMI=3,118) e com frequência maior do que a observada em OME. Merece destaque que esse quadrante da periferia ficou constituído na OMI ainda com o elemento “aprender”, que assim havia ficado situado como único elemento da OME (Quadro 13), sublinhando, a nosso ver, que um dos sentidos de “brincar” é o de oportunizar aprendizagem com um sentimento de alegria ao período de apropriação inicial do mundo.

No entanto, principalmente para os professores e estagiários que atuam na Educação Infantil o “brincar” exige o planejamento e a utilização de práticas educativas que sejam agradáveis e adequadas às crianças, capazes de proporcionar o aprendizado das coisas que lhes são importantes e naturais e que respeitam as características próprias das crianças, seus interesses e esquemas próprios de raciocínio.

E a “alegria” que aparece como resultado no indutor <Criança é...> é inerente a criança, faz parte de sua característica emocional durante esta fase da vida, e ser alegre está intimamente relacionado com o brincar, pois o brincar na concepção dos participantes proporciona alegria.

No resultado da análise prototípica do indutor <Aluno é...>, temos como provável núcleo central a “aprendizagem” ($f=18$, OME 2,722) apresentado no quadro 10. Quando solicitado aos participantes que ordenassem as palavras por ordem de importância encontramos como resultado também o termo “aprendizagem” ($f=15$, OMI 2,333) apresentado no quadro 18.

Algumas justificativas apresentadas pelos participantes para o termo “aprendizagem”:

Pois quando se pensa na palavra aluno, logo se pensa em aprender algo (P31);

Porque a aprendizagem é o objetivo da existência do aluno (P36);

A aluno é aprendido (P37).

É importante destacarmos que os resultados apresentados no indutor aluno remetem a compreensão de que o aluno está fortemente relacionado com a questão do ensino, da escolarização conseqüentemente aprendizagem. Conforme destaca Gimeno Sacristàn (2005) ser escolarizado é uma forma naturalizada de conceber aqueles para os quais é prevista a condição infantil, pois a infância construiu em parte o aluno, as duas categorias pertencem e aludem a mundos nos quais se separam os menores dos adultos (a infância da maturidade e o aluno da pessoa emancipada).

Segundo Sarmiento (2004) com a institucionalização da escola pública se configura o “ofício de aluno” como um dos componentes essenciais para o “ofício de criança”, assim, será na escola que as crianças se apropriarão dos saberes, normas e valores instituídos como dominantes na sociedade, surgindo com mais clareza o “ofício aluno”, o indivíduo que recebe formação e instrução para adquirir e ampliar seus conhecimentos.

5.3.3 Análise interpretativa dos elementos dos demais elementos do sistema periférico ao indutor Infância é..., Criança é... e Aluno é...

Para compreender o papel do núcleo central de uma representação social necessário se faz realizar a análise dos elementos que o compõem com os elementos presentes no sistema periférico, análise essa que possibilita interpretar como os prováveis elementos do núcleo central, identificados na análise prototípica se concretizam nas ações de um grupo (ABRIC, 1994). Assim resume Alves-Mazzotti (2002, p. 22):

os elementos periféricos, constituem a parte operatória da representação, desempenhando um papel essencial no funcionamento e na dinâmica das representações. É através da periferia que as representações aparecem no cotidiano e que o funcionamento do núcleo central não pode ser compreendido, senão em uma dialética contínua com os aspectos periféricos.

Enquanto o núcleo central é historicamente marcado, coerente, consensual e estável, marcado pela rigidez, estabilidade e consensualidade em um dado grupo, o sistema periférico é relativamente heterogêneo, flexível e adaptativo, o que se expressa na variabilidade do conteúdo dos elementos que o constituem.

A análise prototípica das palavras inicialmente evocadas ao indutor *Infância* é...(Quadro 13) evidencia que o 2ª quadrante - 1ª periferia- ficou constituído apenas com a palavra *aprender* ($f = 12; OME = 3,333$). Esta periferia inclui teoricamente, segundo a Teoria do Núcleo Central, as respostas com alta frequência, porém com ordem de evocação superior à definida como ponto de corte pelo pesquisador para rodar o EVOC, no caso deste estudo 3. Seus elementos são salientes pelo índice de sua frequência. Porém, tais respostas indicam elementos que foram evocados no grupo com ordem abaixo da definida (3). Para o grupo de participantes deste estudo, a palavra *aprender* permite supor uma relação forte com o elemento *brincar* (situado no 1º quadrante- provável núcleo central). Compreensível, tendo em vista as práticas pedagógicas propostas e defendidas para a Educação Infantil (MOYLES, 2002; MASCIOLI, 2010), apesar de menos utilizadas no Ensino Fundamental, visto os discursos oficiais sobre o ensino para esta faixa etária proporem a ludicidade para os contextos dessa etapa de ensino.

No 3º quadrante ou zona de contraste foram situadas as palavras *amor*, *criança* e *descobertas*, elementos que apresentaram baixa frequência, porém evocados com ordem média inferior à estipulada, que definem a zona muda da representação na qual os elementos que apresentam um “caráter *contra-normativo*” (ABRIC, 1994, p. 63. Grifo do autor) os elementos desse quadrante podem ser interpretados não só como complemento do sentido do núcleo central (1ª periferia), ou quanto à emergência de um subgrupo entre os participantes (ABRIC, 2003).

Na 2ª periferia foram identificadas as palavras *carinho*, *crescimento*, *cuidado*, *desenvolvimento* e *fase*. Esta periferia caracteriza-se por alocar os elementos evocados como últimas respostas, porém poucos salientes para o grupo. As palavras que constituem esse quadrante inscrevem sentidos nos quais as dimensões afetivas, funcionais e profissionais parecem evidenciar traços do cuidar e educar como práticas educativas que propiciam um desenvolvimento pleno do aluno no decorrer de sua fase de crescimento, considerados indissociáveis nos discursos legais e por especialistas, conforme documenta Costa (2010), por exemplo.

A análise prototípica das palavras inicialmente evocadas no indutor *Criança* é...(Quadro 15) evidencia que no 2ª quadrante - 1ª periferia nenhuma palavra foi processada. Esta periferia inclui teoricamente, segundo a Teoria do Núcleo Central, as respostas com alta frequência, porém com ordem de evocação superior à definida como ponto de corte pelo pesquisador para rodar o EVOG, no caso deste estudo 3. Seus elementos são salientes pelo índice de sua frequência. Porém, tais respostas indicam elementos que foram evocados no grupo com ordem abaixo da definida (3).

No 3º quadrante, zona de contraste, encontramos quatro palavras *cuidado*, *espontaneidade*, *imaginação* e *inocência*, elementos que apresentaram baixa frequência, porém evocadas com ordem média inferior à estipulada, que definem a zona muda da representação na qual são encontrados os elementos que apresentam um “caráter *contra-normativo*” (ABRIC, 1994, p. 63. Grifo do autor).

Já na 2ª periferia foram identificadas as palavras “aprender”, “carinhosa”, “criatividade”, *desenvolvimento*, *frágil* e *futuro*. Esta periferia caracteriza-se por alocar os elementos evocados nas últimas respostas, porém poucos salientes para o grupo. As palavras contidas neste quadrante apresentam um aspecto fortemente relacionado ao aprendizado, destacando também palavras que evidenciam o cuidado e a sua fragilidade. A criança é vista como sujeito ativo em face das estruturas e dos processos sociais, conforme destaca Kramer:

As crianças não formam uma comunidade isolada; elas são parte do grupo e suas brincadeiras expressam esse pertencimento. Elas não são filhotes, mas sujeitos sociais; nascem no interior de uma classe, de uma etnia, de um grupo social (KRAMER, 2007, p.17).

A análise prototípica das palavras inicialmente evocadas ao indutor *Aluno* é... (Quadro 17) evidenciou a ausência de elementos no 2ª quadrante (1ª periferia). Esta periferia inclui teoricamente, segundo a Teoria do Núcleo Central, as respostas com alta frequência, porém com ordem de evocação superior à definida como ponto de corte pelo pesquisador para rodar o EVOG, no caso deste estudo 3. Seus elementos são salientes pelo índice de sua frequência e baixa ordem média (OM).

No 3º quadrante, isto é, na zona de contraste, verificou-se a presença de cinco elementos/palavras *compromisso*, *conhecimento*, *desafio*, *indivíduo* e *respeito* as quais atenderam à OM estipulada como ponto de corte para esse quadrante, por

consequente indicando que os participantes apresentaram baixa frequência, porém evocadas com ordem média inferior à estipulada.

Na 2ª periferia foram identificadas as palavras *alegria, amor, criatividade, desenvolvimento* e *ensino*. Esta periferia caracteriza-se por alocar os elementos evocados nas últimas respostas, porém poucos salientes para o grupo. As palavras contidas no 3º e 4º quadrantes apresentam um aspecto fortemente relacionado ao “ofício aluno”. Segundo Gimeno Sacristán (2005, p. 125) “ser aluno é ser estudante (aquele que estuda) ou aprendiz (aquele que aprende)”. Nas palavras elencadas nestes quadrantes percebe-se uma forte relação com a escolarização, com a instrução que estão intimamente ligadas a valores e regras que são adquiridos no contexto escolar.

5.3.4 Análise comparativa dos elementos do sistema central e periférico organizados pela OME e OMI da RS infância, Criança e Aluno

Para o processamento do *corpus* dos arquivos P1 a P37 pelo EVOC, foi considerado os índices 4 para a frequência mínima é de 8 para frequência intermediária, conferidos para o processamento de dados dos arquivos POME (Quadros 13,15,17) e POMI (Quadros 14,16,18).

Após a análise das palavras desses arquivos pelo EVOC, objetivamos realizar uma análise comparativa entre os elementos presentes nos quadrantes organizados pela OME e OMI (Quadro 19) sobre o termo “infância”, “criança” e “aluno”, para evidenciar os vocábulos que permaneceram ou se transferiram de quadrante(s) após o processo de hierarquização das palavras evocadas no teste de associação livre de palavras.

Como resultado, para a organização pela OME e OMI do indutor Infância é..., Criança é... e Aluno é... foi registrado um corpus total de 185 palavras, destas 80 diferentes, no indutor infância; 177 palavras destas 81 diferentes no indutor criança; 179 palavras destas 92 diferentes indutor aluno.

A análise comparativa entre os elementos estruturais organizados pela OME e OMI do indutor Infância é..., Criança é... e Aluno é... é apresentada no quadro a seguir:

QUADRO 19-Distribuição dos elementos centrais e periféricos da RS organizados pelas OME e OMI (37 participantes).

Indutores	Evocação Inicial						Palavras Hierarquizadas					
	Provável NC			1ª Periferia			Provável NC			1ª Periferia		
INFÂNCIA	Palavras	f	OME	Palavras	f	OME	Palavras	f	OMI	Palavras	f	OMI
	alegria	17	2,588	aprender	12	3,333	brincar	23	2,739	alegria	17	3,118
	brincar	23	1,957							aprender	12	3,417
	Zona de Contraste			2ª Periferia			Zona de Contraste			2ª Periferia		
	Palavras	f	OME	Palavras	f	OME	Palavras	f	OMI	Palavras	f	OMI
	amor	4	2,250	carinho	4	3,000	amor	4	1,000	carinho	4	3,500
	criança	4	1,000	crescimento	4	3,750	criança	4	1,250	crescimento	4	3,750
	descobertas	4	2,750	cuidado	6	4,167	descobertas	5	2,200	cuidado	5	4,000
				desenvolvimento	5	3,600	fase	4	1,250	desenvolvimento	5	3,000
				fase	4	3,000						
CRIANÇA	Provável NC			1ª Periferia			Provável NC			1ª Periferia		
	Palavras	f	OME	Palavras	f	OME	Palavras	f	OMI	Palavras	f	OMI
	alegria	14	2,643				alegria	11	2,364			
	brincar	23	1,957									
	Zona de Contraste			2ª Periferia			Zona de Contraste			2ª Periferia		
	Palavras	f	OME	Palavras	f	OME	Palavras	f	OMI	Palavras	f	OMI
	cuidado	4	2,750	aprender	5	3,800	amor	4	1,750			
	espontaneidade	4	2,500	carinho	6	3,333	aprender	4	2,250			
	imaginação	5	2,400	criatividade	4	3,250	brincar	7	2,000			
				desenvolvimento	4	4,250	carinho	6	2,000			
			frágil	4	3,500	criatividade	4	2,250				
			futuro	4	3,000	desenvolvimento	4	2,750				
						frágil	4	2,500				
						imaginação	5	2,200				
						inocência	5	2,000				
ALUNO	Provável NC			1ª Periferia			Provável NC			1ª Periferia		
	Palavras	f	OME	Palavras	f	OME	Palavras	f	OMI	Palavras	f	OMI
	aprender	18	2,722				aprender	15	2,333			
	Zona de Contraste			2ª Periferia			Zona de Contraste			2ª Periferia		
	Palavras	f	OME	Palavras	f	OME	Palavras	f	OMI	Palavras	f	OMI
	compromisso	5	2,200	alegria	5	3,200	alegria	5	2,000			
	conhecimento	6	2,667	amor	4	4,250	conhecimento	4	1,750			
	desafio	4	2,250	criatividade	4	4,000	criatividade	4	2,500			
	indivíduo	4	2,750	desenvolvimento	4	3,250	desafio	4	1,500			
	respeito	5	2,000	ensino	5	3,000	desenvolvimento	4	2,750			
						ensino	4	2,250				
						respeito	4	2,000				

Fonte: A autora, 2014.

No Quadro 19, verificamos que no indutor *Infância é... o brincar* permanece como elemento do provável núcleo central na condição de hierarquização (OMI). O termo *alegria*, por sua vez, que aparece como resultado na OME migra para a 1ª periferia quando as palavras foram hierarquizadas, a relação entre os dois termos pode ser interpretada tendo em vista esse sentimento ligado à espontaneidade e liberdade da criança principalmente durante esta fase da vida. Na OMI o termo *alegria* encontra-se na 1ª periferia juntamente com *aprender* demonstrando a forte relação que o núcleo central tem com a prática principalmente na Educação Infantil, sendo que nesta periferia que se encontra as representações sociais do cotidiano (ABRIC,2003).

No indutor *Criança é...* os termos *alegria*, *amor* e *brincar* aparecem como elementos do provável núcleo central na condição de evocação inicial (OME), permanecendo somente *alegria* na OMI. Os termos *amor* e *brincar* migraram para a Zona de Contraste, 3ª periferia. Ao compararmos os resultados dos indutores infância com do indutor criança percebemos que a representação dos participantes para estes dois indutores se assemelham bastante, ou seja, para os participantes a representação social de infância e criança estão fortemente relacionada ao *brincar* e a *alegria* principalmente.

Conforme destaca Ferronato e Batista (2013) a imagem que se faz da criança são projeções de desejos, aspirações, sentimentos do adulto sobre ela. A visão da infância como construção social leva em conta não somente o contexto social, mas também os discursos intelectuais elaborados acerca da condição da criança como ator social.

Como autora social é imprescindível assegurar a criança a liberdade de brincar e dispor de tempo, no cotidiano escolar, para o pleno desenvolvimento de sua personalidade e de suas potencialidades.

Garantir o direito à infância por meio do direito de brincar é assegurar à criança a possibilidade de manifestar vivências insubstituíveis que propiciam o desenvolvimento integral de sua pessoa. Considerar o brincar como um direito é reconhecer a dignidade da pessoa da criança, que tem o direito de liberdade para vivenciar essa possibilidade na sua infância. (FERRONATO E BATISTA, 2013, p.134)

Mediante os resultados apontados pela comparação entre a sistematização dos elementos no quadro acima, é possível inferir que a centralidade da

representação social sobre os indutores “infância” e “aluno” está ancorada na concepção do brincar e da alegria, que deve ser propiciados pelos profissionais que atuam junto à criança por meio de atividades lúdicas.

No indutor aluno, por sua vez, o provável núcleo central está fortemente relacionado ao “ofício aluno”, tanto na OME quanto na OMI o resultado encontrado no quadrante do provável núcleo central é *aprender*, na OME encontramos na zona de contraste e 2ª periferia termos que se expressam um caráter educativo e de cuidado para com o aluno.

5.4 Análise comparativa dos elementos do sistema central e periférico organizados pela OME e OMI sobre INFÂNCIA, CRIANÇA, ALUNO dos grupos separadamente

Com o objetivo de identificarmos nos grupos separadamente qual é o provável núcleo central, comparando com o corpus geral da coleta realizada e já analisada, que apresentaremos separadamente o quadro de quatro casas de OME e OMI dos grupos de professores de Educação Infantil, Estagiárias e professores do Ensino Fundamental anos iniciais.

Como já destacamos para a frequência média, os autores recomendam que o pesquisador atribua o índice de 10% ao *corpus* da amostra e como frequência mínima 5% desse montante. Assim, para inclusão no quadro de quatro casas, foram definidos os seguintes índices para análise dos grupos separadamente, ou seja, Educação Infantil (15), Ensino Fundamental (11) e por fim estagiários (11) definiu-se: 2 para a frequência mínima e 4 para frequência intermediária.

No processamento dos dados dos professores de Educação Infantil encontramos os seguintes resultados na OME:

QUADRO 20: Distribuição dos Vocábulos evocados ao Instigador Infância é... (PEI, n=15)

QUADRANTE 1 Provável Núcleo Central				QUADRANTE 2 1ª Periferia			
Pontos de corte	PALAVRAS	f	OME	Pontos de corte	PALAVRAS	f	OME
Freq >= 4 OM < 3	brincar	9	2,222	Freq >= 4 OM >=3	alegria	5	3,200
					aprender	6	3,333
Freq < 4 OM < 3	QUADRANTE 3 Zona de Contraste			Freq < 4 OM > = 3	QUADRANTE 4 2ª Periferia		
	PALAVRAS	f	OME		PALAVRAS	f	OME
	afeto	2	1,500		crescimento	2	3,500
	amor	2	1,500		descobertas	2	3,000
	compromisso	2	1,500		desenvolvimento	2	5,000
	criança	2	1,000				
	direitos	2	2,500		fase	2	3,000

Fonte: A autora, 2014.

A distribuição das 12 palavras evocadas prontamente ao indutor “Infância é...” e presentes no quadro de quatro casas da OME teve como referência os índices de frequência intermediária no valor de 4 e ordem média de evocação no valor de 3,00.

No quadrante relacionado aos possíveis elementos do núcleo central, a palavra identificada pelo EVOC foi *brincar*.

No quadro de quatro casas organizados pela OMI com as respostas dos professores de Educação Infantil encontramos os resultados exposto no Quadro 21:

QUADRO 21: Distribuição das palavras hierarquizadas dos vocábulos evocados ao instigador Infância é... (PEI, n=15):

QUADRANTE 1 Provável Núcleo Central				QUADRANTE 2 1ª Periferia			
Pontos de corte	Palavras	f	OMI	Pontos de corte	Palavras	f	OMI
Freq >= 4 OM < 3	alegria	5	2,800	Freq >= 4 OM >=3	aprender	6	3,667
					brincar	9	3,000
Freq < 4 OM < 3	QUADRANTE 3 Zona de contraste			Freq < 8 OM >/ =2,5	QUADRANTE 4 2ª Periferia		
	Palavras	f	OMI		Palavras	f	OMI
	afeto	2	2,500		descobertas	2	3,500
	amor	2	1,000				
	compromisso	2	1,500		desenvolvimento	2	4,500
	criança	2	1,000		período	2	3,500
	direitos	2	2,000				
fase	2	1,500					

Fonte: A autora, 2014.

Na OMI o provável núcleo central de Infância é... alegria, o termo brincar migrou para a 1ª periferia juntamente com a palavra aprender. Neste processamento aparece a palavra período que fortemente relacionada à fase.

Quanto ao indutor Criança é... a análise prototípica dos professores de Educação Infantil apresentam os seguintes resultados nos Quadros 15 e 16, respectivamente para as evocações iniciais e para as respostas hierarquizadas pelos participantes.

Quadro 22: Distribuição dos vocábulos evocação inicial ao instigador Criança é...(PEI, n=15)

Pontos de corte	QUADRANTE 1 Provável Núcleo Central			Pontos de corte	QUADRANTE 2 1ª Periferia		
	Palavras	f	OME		Palavras	f	OME
Freq > = 4 OM < 3	amor	4	2,000	Freq > = 4 OM > = 3	alegria	4	3,000
	brincar	4	2,750				
Freq < 4 OM < 3	QUADRANTE 3 Zona de contraste			Freq < 4 OM > = 3	QUADRANTE 4 2ª Periferia		
	Palavras	f	OME		Palavras	f	OME
	carinho	2	2,000		aprender	3	4,000
	compreensão	2	2,500		cuidado	2	3,000
	crescimento	2	2,500		desenvolvimento	2	4,000
	inocência	2	2,500		evolução	2	4,000
	sorriso	2	2,000		felicidade	2	3,000
única	2	1,500	frágil	2	4,500		
			futuro	2	3,000		

Fonte: A autora, 2014.

Nos 16 vocábulos distribuídos no quadro de quatro casas referente as evocações dos participantes quanto ao indutor Criança é... encontramos como resultado no 1º quadrante referente ao provável núcleo central as palavras *amor* (2,000) e *brincar* (2,750).

Quadro 23- Distribuição dos vocábulos hierarquizados ao instigador “Criança é...”-(PEI, n=15)

Pontos de corte	QUADRANTE 1 Provável Núcleo Central			Pontos de corte	QUADRANTE 2 1ª Periferia		
	Palavras	f	OMI		Palavras	f	OMI
Freq > = 4 OM < 3	alegria	4	2,250	Freq > = 4 OM > = 3	AUSÊNCIA DE ELEMENTOS		
	amor	4	1,000				
	brincar	4	2,750				
Freq < 4 OM < 3	QUADRANTE 3 Zona de contraste			Freq < 4 OM > = 3	QUADRANTE 4 2ª Periferia		
	Palavras	f	OMI		Palavras	f	OMI
	carinho	2	2,000		aprender	3	3,333
	compreensão	2	2,500		crescimento	2	3,000
	cuidado	2	2,500		desenvolvimento	2	3,000
	inocência	2	2,500		evolução	2	4,000
	único	2	2,000		felicidade	2	3,000
					frágil	2	5,000
			futuro	2	4,500		
			sorriso	2	4,000		

Fonte: A autora, 2014.

Ao analisarmos o quadro da OMI (Quadro 12), encontramos no 1º quadrante as palavras *alegria* (2,250), *amor*(1,000) e *brincar* (2,750) como provável núcleo central do indutor Criança é... após hierarquização dos vocábulos pelos participantes da pesquisa. Destacamos na OMI a não existência de palavras no 2º quadrante- 1ª periferia e distribuição das palavras na 3ª e 4ª periferia com predominância da frequência 2.

Nos quadros 24 e 25 respectivamente estão registrados os resultados da análise prototípica do indutor Aluno é.. pelo mesmo grupo de participantes.

Quadro 24: Distribuição dos vocábulos evocação inicial ao instigador Aluno é...- (PEI,n=15)

Pontos de corte	QUADRANTE 1 Provável Núcleo Central			Pontos de corte	QUADRANTE 2 1ª Periferia		
	Palavras	f	OME		Palavras	f	OME
Freq > = 4 OM < 3	compromisso	4	2,000	Freq > = 4 OM > = 3	aprender	9	3,222
	desafio	4	2,250				
	respeito	4	2,250				
Freq < 4 OM < 3	QUADRANTE 3 Zona de contraste			Freq < 4 OM > = 3	QUADRANTE 4 2ª Periferia		
	Palavras	f	OME		Palavras	f	OME
	conhecimento	2	2,000		amor	2	5,000
	deveres	2	2,000		desenvolvimento	2	4,000
	educação	3	1,000		direito	2	4,000
					ensino	3	3,333
					escolar	2	4,000
					especificidade	2	3,000
					formação	2	4,000
			indivíduo	3	3,333		
			regras	2	3,000		

Fonte: A autora, 2014.

No 1º quadrante referente ao provável núcleo central encontramos como resultado da análise pelo EVOC os termos compromisso (2,000), desafio (2,250) e respeito (2,250).

No quadro da OMI encontramos 15 vocábulos distribuídos pelos quadrantes ao invés 16 verificados na condição OME, sendo o resultado do provável núcleo central o mesmo em ambas situações (OMI e OME), porém quanto à ordem média (OM) é distinta no primeiro termo: (*compromisso*, OM=1,750), bem como nos elementos *desafio* (2,250) e *respeito* (2,250) do primeiro termo: *compromisso* (1,750), *desafio* (2,250) e *respeito*(2,250).

Quadro 25: Distribuição dos vocábulos hierarquizado ao instigador “Aluno é...” - (PEI, n=15)

Pontos de corte	QUADRANTE 1 Provável Núcleo Central			Pontos de corte	QUADRANTE 2 1ª Periferia		
	Palavras	f	OMI		Palavras	f	OMI
Freq > = 4 OM < 3	compromisso	4	1,750	Freq > = 4 OM > = 3	aprender	9	3,667
	desafio	4	2,250				
	respeito	4	2,250				
Freq < 4 OM < 3	QUADRANTE 3 Zona de contraste			Freq < 4 OM > = 3	QUADRANTE 4 2ª Periferia		
	Palavras	f	OMI		Palavras	f	OMI
	amor	2	1,000		desenvolvimento	2	3,000
	conhecimento	2	2,000		direito	2	5,000
	escolar	2	2,000		educação	3	3,333
	especificidade	3	1,000		ensino	3	3,667
indivíduo	2	2,000	formação	2	3,000		
				regras	2	4,500	

Fonte: A autora, 2014.

No processamento dos dados coletados com as estagiárias de Educação Infantil encontramos os seguintes resultados na OME quanto ao indutor Infância é...

QUADRO 26: Distribuição dos Vocábulos ao Instigador “Infância é...” (EST, n=11)

Pontos de corte	QUADRANTE 1 Provável Núcleo Central			Pontos de corte	QUADRANTE 2 1ª Periferia		
	Palavras	f	OME		Palavras	f	OME
Freq > =4 OM < 3	brincar	10	1,300	Freq > =4 OM > = 3	alegria	4	3,250
					aprender	4	3,500
					cuidado	5	4,400
Freq < 4 OM < 3	QUADRANTE 3 Zona de contraste			Freq < 4 OM > = 3	QUADRANTE 4 2ª Periferia		
	Palavras	f	OME		Palavras	f	OME
	construção	2	1,500		descobertas	3	3,333
	desenvolvimento	3	2,667		fase	2	3,000
	diversão	3	2,667		socialização	2	5,000
	lúdico	2	2,500				

Fonte: A autora, 2013.

O provável núcleo central é brincar, assim como para os professores de Educação Infantil, é possível inferir que atuação destes estagiários com a faixa etária de 0 a 6 anos, assim como, a importância do brincar no trabalho pedagógico contribui para o referido resultado.

Destacamos nos quadrantes as palavras que foram evocadas somente por este grupo. Encontramos no 2º quadrante a palavra cuidado (OME 4,400), no 3º quadrante são evocadas as palavras *construção*, *diversão* e *lúdico* que possuem uma forte relação com o termo *brincar* (provável núcleo central). No 4º quadrante é

evocado a palavra *socialização*. Os demais termos estão presentes nas análises realizadas do *corpus* geral (37) e dos professores de Educação Infantil.

QUADRO 27: Distribuição hierarquizada pelos participantes ao instigador “Infância é...” (EST, n=11)

Pontos de corte	QUADRANTE 1 Provável Núcleo Central			Pontos de corte	QUADRANTE 2 1ª Periferia		
	Palavras	f	OMI		Palavras	f	OMI
Freq > = 4 OM < 3	brincar	10	2,000	Freq > = 4 OM > = 3	alegria	4	3,750
					aprender	4	3,750
					cuidado	5	4,000
Freq < 4 OM < 3	QUADRANTE 3 Zona de Contraste			Freq < 4 OM > = 3	QUADRANTE 4 2ª Periferia		
	Palavras	f	OMI		Palavras	f	OMI
	descobertas	3	1,667		diversão	3	3,000
	desenvolvimento	3	2,000		lúdico	2	3,500
	fase	2	1,000	socialização	2	3,500	

Fonte: A autora, 2014.

Na OMI das palavras hierarquizadas, o provável núcleo central é *brincar*, assim como, na OME as palavras do 2º quadrante são as mesmas da OME, apresentando diferenciação no 3º quadrante no qual as palavras *lúdico* e *diversão* migram para o 4º quadrante, e “*descobertas*” e “*fase*” migram para o 3º quadrante. Constatou-se, ainda, que o termo *construção* não apareceu na condição de hierarquização (OMI).

A análise prototípica das representações sociais das estagiárias de Educação Infantil quanto a criança apresentam os seguintes resultados nos Quadros 28 e 29 respectivamente para as evocações iniciais (OME) e para as respostas hierarquizadas pelos participantes (OMI).

Quadro 28: Distribuição dos vocábulos evocados pelos participantes ao instigador Criança é...-(EST., n=11)

Pontos de corte	QUADRANTE 1 Provável Núcleo Central			Pontos de corte	QUADRANTE 2 1ª Periferia		
	Palavras	f	OME		Palavras	f	OME
Freq > = 4 OM < 3	brincar	7	2,286	Freq > = 4 OM > = 3	AUSÊNCIA DE ELEMENTOS		
Freq < 4 OM < 3	QUADRANTE 3 Zona de contraste			Freq < 4 OM > = 3	QUADRANTE 4 2ª Periferia		
	Palavras	f	OME		Palavras	f	OME
	alegria	3	2,333		desenvolvimento	2	4,500
	amor	2	2,500		inocência	2	3,000
	cuidado	2	2,500				
	curiosa	2	2,000				
	descobrir	2	2,500				
	frágil	2	2,500				
	imaginação	2	1,500				

Fonte: A autora, 2014.

Nos 10 vocábulos distribuídos no quadro de quatro casas referente as evocações dos participantes quanto ao indutor Criança é... encontramos como resultado no 1º quadrante referente ao provável núcleo central a palavra *brincar* (2,286).

Ao analisarmos o quadro da OMI (Quadro 18), encontramos no 1º quadrante a palavra *brincar* (1,286) como provável núcleo central do indutor Criança é... após hierarquização dos vocábulos pelos participantes da pesquisa. Destacamos na OMI a não existência de palavras no 2º quadrante- 1ª periferia e distribuição das palavras na 3ª e 4ª periferia com predominância da frequência 2.

Quadro 29: Distribuição dos vocábulos hierarquizados ao instigador “Criança é...”- (EST ,n=11)

Pontos de corte	QUADRANTE 1 Provável Núcleo Central			Pontos de corte	QUADRANTE 2 1ª Periferia		
	Palavras	f	OMI		Palavras	f	OMI
Freq > = 4 OM < 3	brincar	7	1,286	Freq > = 4 OM > = 3			
Freq < 4 OM < 3	QUADRANTE 3 Zona de contraste			Freq < 4 OM > = 3	QUADRANTE 4 2ª Periferia		
	Palavras	f	OMI		Palavras	f	OMI
	cuidado	2	2,000		alegria	3	3,000
	curiosa	2	2,000		amor	2	3,500
	descobrir	2	2,000		desenvolvimento	2	4,500
	frágil	2	2,000		imaginação	2	3,000
				inocência	2	4,000	

Fonte: A autora, 2014.

Nos quadros 30 e 31 respectivamente estão registrados os resultados da análise prototípica do indutor < Aluno é...> pelo mesmo grupo de participantes.

Quadro 30: Distribuição dos vocábulos evocados inicialmente ao instigador Aluno é...- (EST, n=11)

Pontos de corte	QUADRANTE 1 Provável Núcleo Central			Pontos de corte	QUADRANTE 2 1ª Periferia		
	Palavras	f	OME		Palavras	f	OME
Freq > = 4 OM < 3	aprender	4	1,500	Freq > = 4 OM > = 3	AUSÊNCIA DE ELEMENTOS		
Freq < 4 OM < 3	QUADRANTE 3 Zona de contraste			Freq < 4 OM > = 3	QUADRANTE 4 2ª Periferia		
	Palavras	f	OME		Palavras	f	OME
	aprendiz	2	1,000		curioso	2	4,000
	construir	2	2,500		responsabilidade	2	3,000
desenvolvimento	2	2,500					
	estudo	3	2,000				

Fonte: A autora, 2014.

No 1º quadrante referente ao provável núcleo central encontramos como resultado da análise pelo EVOC a palavra aprender (1,500).

No quadro da OMI encontramos 6 vocábulos distribuídos pelos quadrantes ao invés de 7 apresentados na OME e o resultado do provável núcleo central é o mesmo em ambos os quadros (OMI e OME).

Quadro 31: Distribuição dos vocábulos hierarquizados ao instigador Aluno é...- (EST, n=11)

Pontos de corte	QUADRANTE 1 Provável Núcleo Central			Pontos de corte	QUADRANTE 2 1ª Periferia		
	Palavras	f	OMI		Palavras	f	OMI
Freq > = 4 OM < 3	aprender	4	1,500	Freq > = 4 OM > = 3	AUSÊNCIA DE ELEMENTOS		
Freq < 4 OM < 3	QUADRANTE 3 Zona de contraste			Freq < 4 OM > = 3	QUADRANTE 4 2ª Periferia		
	Palavras	f	OMI		Palavras	f	OMI
	aprendiz	2	1,000		construir	2	4,500
	estudo	3	1,667		desenvolvimento	2	4,000
				responsabilidade	2	3,500	

Fonte: A autora, 2014.

Na sequência apresentamos o quadro de quatro casas dos participantes professores do Ensino Fundamental anos iniciais (11).

QUADRO 32: Distribuição dos Vocábulo ao Instigador Infância é...(PEF, n=11)

Pontos de corte	QUADRANTE 1 Provável Núcleo Central			Pontos de corte	QUADRANTE 2 1ª Periferia		
	Palavras	f	OME		Palavras	f	OME
Freq > = 4 OM < 3	alegria	8	1,875	Freq > = 4 OM > = 3	brincar	4	3,000
Freq < 4 OM < 3	QUADRANTE 3 Zona de Contraste			Freq < 4 OM > = 3	QUADRANTE 4 2ª Periferia		
	PALAVRAS	f	OME		PALAVRAS	f	OME
	imaginação	2	2,500		amor	2	3,000
					aprender	2	3,000
					carinho	3	3,000
					criatividade	2	3,000
					participação	2	4,000
					pureza	2	4,000
			respeito	2	4,000		

Fonte: A autora, 2014.

O provável núcleo central é *alegria*, assim como para os professores de Educação Infantil. Quando hierarquizaram as respostas, é possível inferir que para os participantes professores do Ensino Fundamental, a descontração, a liberdade com a qual a criança brinca são os elementos ao redor dos quais a significação dos demais gravita.

Destacamos nos quadrantes as palavras que foram evocadas somente por este grupo, ou seja, encontramos no 3º quadrante a palavra *imaginar*, no 4º quadrante são evocadas as palavras *criatividade*, *participação*, *pureza* e *respeito*. Os demais termos estão presentes nas análises realizadas do *corpora geral* (37) e dos professores de Educação Infantil e Estagiárias.

QUADRO 33 : Distribuição dos vocábulos hierarquizados ao instigador Infância é... (PEF, n=11)

Pontos de corte	QUADRANTE 1 Provável Núcleo Central			Pontos de corte	QUADRANTE 2 1ª Periferia		
	Palavras	f	OMI		Palavras	f	OMI
Freq > =4 OM < 3	AUSÊNCIA DE ELEMENTOS			Freq > =4 OM > = 3	alegria	8	3,000
					brincar	4	4,000
Freq < 4 OM < 3	QUADRANTE 3 Zona de Contraste			Freq < 4 OM > = 3	QUADRANTE 4 2ª Periferia		
	Palavras	f	OMI		Palavras	f	OMI
	amor	2	1,000		carinho	3	3,667
	aprender	2	2,000		criatividade	2	3,500
			imaginação		2	3,000	
respeito	2	2,500	participação		2	3,000	
			pureza	2	3,500		

Fonte: A autora, 2014.

No quadro de quatro casas da OMI não encontramos elementos no provável núcleo central. No entanto, na 1ª periferia o brincar e a alegria podem ser considerados como potenciais elementos do provável núcleo central dessa representação assim suposto por Abric (2003).

Quanto ao indutor Criança é... a análise prototípica dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental apresentam os seguintes resultados nos Quadros 34 e 35, respectivamente para as evocações iniciais e para as respostas hierarquizadas pelos participantes.

Quadro 34: Distribuição dos vocábulos evocados ao instigador Criança é...- (PEF n=11)

Pontos de corte	QUADRANTE 1 Provável Núcleo Central			Pontos de corte	QUADRANTE 2 1ª Periferia		
	Palavras	f	OME		Palavras	f	OME
Freq > = 4 OM < 3	alegria	7	2,571	Freq > =4 OM > = 3	AUSÊNCIA DE ELEMENTOS		
Freq < 4 OM < 3	QUADRANTE 3 Zona de contraste			Freq < 4 OM > = 3	QUADRANTE 4 2ª Periferia		
	Palavras	f	OME		Palavras	f	OME
	espontaneidade	2	2,500		amor	3	3,000
	imaginação	2	2,500		aprendiz	2	3,500
			carinho		2	4,500	
lúdico	2	1,000	criatividade		2	3,500	
			sonhos	2	5,000		

Fonte: A autora, 2014.

Dos nove elementos distribuídos no quadro referente às evocações iniciais dos participantes ao indutor *Criança é...* evidencia no 1º quadrante, provável núcleo central, a palavra *alegria* (2,571).

Ao analisarmos o quadro dos quadrantes da OMI (Quadro 35), consta-se a ausência de elementos no 1º quadrante, isto é, no provável núcleo central. Os resultados da análise prototípica demonstra a presença e organização de elementos partir do 2º quadrante com a palavra “*alegria*” (3,143), evidenciando, desse modo o mesmo resultado obtido na situação de evocação inicial (OME).

Quadro 35- Distribuição dos vocábulos hierarquizados ao instigador *Criança é...* - (n=11)

Pontos de corte	QUADRANTE 1 Provável Núcleo Central			Pontos de corte	QUADRANTE 2 1ª Periferia		
	Palavras	f	OMI		Palavras	f	OMI
Freq > = 4 OM < 3	Ausência de elementos			Freq > = 4 OM > = 3	alegria	7	3,143
Freq < 4 OM < 3	QUADRANTE 3 Zona de contraste			Freq < 4 OM > = 3	QUADRANTE 4 2ª Periferia		
	Palavras	f	OMI		Palavras	f	OMI
	amor	3	1,667		carinho	3	3,000
	aprendiz	2	2,000		criatividade	2	3,500
	vida	2	1,500		espontaneidade	2	4,500
				imaginação	2	3,000	
				lúdico	2	3,500	
				sonhos	2	3,000	

Fonte: A autora, 2014.

os quadros 36 e 37 respectivamente estão registrados os resultados da análise prototípica do indutor *Aluno é...* pelo mesmo grupo de participantes.

Quadro 36: Distribuição dos vocábulos evocados ao instigador “Aluno é...” - (n=11)

Pontos de corte	QUADRANTE 1 Provável Núcleo Central			Pontos de corte	QUADRANTE 2 1ª Periferia		
	Palavras	f	OME		Palavras	f	OME
Freq > = 4 OM < 3	alegria	4	2,750	Freq > = 4 OM > = 3	AUSÊNCIA DE ELEMENTOS		
	aprender	5	2,800				
Freq < 4 OM < 3	QUADRANTE 3 Zona de contraste			Freq < 4 OM > = 3	QUADRANTE 4 2ª Periferia		
	Palavras	f	OME		Palavras	f	OME
	conhecimento	3	2,333		amor	2	3,500
	esperança	2	2,000		criatividade	3	3,667
	interesse	2	1,500	pesquisador	2	3,500	

Fonte: A autora, 2014.

No 1º quadrante referente ao provável núcleo central encontramos como resultado da análise pelo EVOC as palavras “alegria” (2,750) e “aprender” (2,800).

No quadro da OMI encontramos 8 vocábulos distribuídos pelos quadrantes assim como na OME e o resultado do provável núcleo central permanecem o mesmo em ambos os resultados da análise prototípica.

Quadro 37: Distribuição dos vocábulos hierarquizados ao instigador Aluno é...- (n=11)

Pontos de corte	QUADRANTE 1 Provável Núcleo Central			Pontos de corte	QUADRANTE 2 1ª Periferia		
	Palavras	f	OMI		Palavras	f	OMI
Freq > = 4 OM < 3	alegria	4	2,750	Freq > = 4 OM > = 3	AUSÊNCIA DE ELEMENTOS		
	aprender	5	2,800				
Freq < 4 OM < 3	QUADRANTE 3 Zona de contraste			Freq < 4 OM > = 3	QUADRANTE 4 2ª Periferia		
	Palavras	f	OMI		Palavras	f	OMI
	conhecimento	3	2,333		amor	2	3,500
	esperança	2	2,000		criatividade	3	3,667
	interesse	2	1,500		pesquisador	2	3,500

Fonte: A autora, 2014.

Para obtermos um panorama geral sistematizamos no Quadro 38 somente o resultado o Provável núcleo central dos diferentes indutores nos diferentes grupos pesquisados.

QUADRO 38- Distribuição dos Elementos Centrais NA SITUAÇÃO OME e OMI por Indutor e Grupo.

Indutores	Evocação Inicial									Palavras Hierarquizadas								
	Provável NC									Provável NC								
	Prof. Educ. Infantil (n=15)			Estagiárias (n=11)			Prof. Ens. Fund. (n=11)			Prof. Educ. Infantil (n=15)			Estagiárias (n=11)			Prof. Ens. Fund (n=11)		
INFÂNCIA CRIANÇA ALUNO	Palavras	f	OME	Palavras	f	OME	Palavras	f	OME	Palavras	f	OMI	Palavras	f	OMI	Palavras	f	OMI
	brincar	9	2,222	brincar	10	1,300	alegria	8	1,875	alegria	5	2,800	brincar	10	2,000	AUSÊNCIA DE ELEMENTOS		
	amor	4	2,000	brincar	7	2,286	alegria	7	2,571	alegria	4	2,250	brincar	7	1,286			
	brincar	4	2,750				alegria	4	1,000	brincar	4	2,750						
	compromisso	4	2,000	aprender	4	1,500	alegria	4	2,750	compromisso	4	1,750	aprender	4	1,500			
	desafio	4	2,250				aprender	5	2,800	desafio	4	2,250				aprender	5	2,800
	respeito	4	2,250				respeito	4	2,250	respeito	4	2,250						

Fonte: A autora, 2014.

Considerando os dados apresentados no quadro 38 a leitura da distribuição desses elementos no quadrante do Provável Núcleo Central da OME e OMI de cada RS permitiu identificar que para o primeiro grupo, ou seja, do Professores de Educação Infantil nos indutores <Infância é> e <Criança é> o “brincar” se apresenta como o provável núcleo central seguido do termo “amor” e “alegria” na OMI. Já no indutor <Aluno é> o provável núcleo central tanto na OME quanto na OMI é primeiramente “desafio”, “respeito” seguido de “compromisso”.

Para o grupo de Estagiários nos indutores < Infância> e <Criança> tanto na OME quanto na OMI o provável Núcleo Central é “brincar”, no indutor <Aluno> o provável núcleo central é “aprender”. No terceiro grupo, ou seja, dos professores do Ensino Fundamental nos indutores <Infância> e <Criança> encontramos no Provável Núcleo Central somente na OME o termo “alegria”, presente nesses indutores e no indutor <Aluno> seguido do termo “aprender”, na OME e na OMI.

Os participantes demonstraram através de suas respostas sistematizadas pelo EVOC que a Representação Social de infância, criança e aluno se organiza principalmente em torno da ideia do brincar, da alegria e do aprender que inspira ações de cuidado e afeto indissociavelmente, destacando também a RS dos Professores de Educação Infantil que evidenciam o respeito, desafio e compromisso como provável núcleo central do indutor < Aluno é> .

O termo “brincar” que aparece com maior predominância e ordem média situado no 1º quadrante no *corpus* geral, nos professores de Educação Infantil e Estagiárias e no 2º quadrante dos professores do Ensino fundamental que trabalham nos anos iniciais permite-nos compreender que “com o faz-de-conta e a imaginação, o pensamento abstrato e generalizado evoluem, assim como a vontade e a consciência. Sendo o contexto lúdico provocador, ele instiga a ação simbólica para o real ser criado de novo, submetendo os objetos e as ações a significados lúdicos” (SILVA, GARMS, GUIMARÃES, 2011, p.134).

É através do brincar que a criança apropria-se do mundo que a cerca, estabelece relações com os objetos e pela ação de outros, adultos ou outras crianças pode ser capaz de fazer mais do que isoladamente poderia.

Vygotsky (1982) enfatiza que no início da idade pré-escolar o comportamento da criança muda, quando surgem alguns desejos que não podem ser imediatamente satisfeitos ou esquecidos, porque permanece a característica do estágio precedente de uma tendência para a satisfação imediata desses desejos.

Para resolver essa tensão, a criança em idade pré-escolar envolve-se num mundo ilusório e imaginário no qual os desejos não realizáveis podem ser realizados, e esse mundo é o do jogo e do brincar.

No entanto, esse autor destaca que nem sempre a atividade lúdica no brincar será prazerosa, pois em alguns momentos a criança pode enfrentar situações de frustração. A criança recebe do adulto marcas da história cultural e social presentes antes do seu nascimento. A apropriação dessas marcas se faz por meio das interações, por exemplo, dos momentos em que ela brinca sozinha com os artefatos culturais a ela disponíveis, com seus pares e com os adultos. Aos poucos a criança vai compreendendo e se posicionando no mundo dos adultos tornando-se assim uma herdeira da cultura humana. Sua humanização depende dessas interações.

Quanto aos termos “amor”, “desafio”, “respeito” e “compromisso” que também aparecem como provável núcleo central nos diferentes indutores, é importante destacarmos que estes termos nos remete ao aspecto de cuidado e envolvimento. O valor social dado ao cuidado a crianças, nesta fase da infância, é perceptível pois a mesma precisa de atenção e um olhar atento às suas necessidades e seu desenvolvimento (PORTILHO,RIBEIRO,MEDINA, 2013). Segundo destaca Boff:

Cuidar é mais que um ato; é uma atitude. Portanto, abrange mais que um momento de atenção, de zelo e de desvelo. Representa uma atitude de ocupação, preocupação, responsabilidade e de envolvimento afetivo com o outro (BOFF,2008,p.33).

Diante do exposto percebemos que o cuidado torna-se uma característica fundamentalmente humana e necessária no processo educativo, abrangendo cuidado material, pessoal e social.

5.5- Análise de Similitude

Com a finalidade de averiguar a conexidade ou força de ligação entre os elementos que compõem as representações sociais, aplicamos a técnica da análise de similitude aos resultados da análise das evocações partir das palavras salientadas no quadro de quatro casas do *corpus* geral da pesquisa.

Quadro 39: Distribuição dos vocábulos hierarquizados ao instigador Infância é...- (n=37)

Pontos de corte	QUADRANTE 1 Provável Núcleo Central			Pontos de corte	QUADRANTE 2 1ª Periferia		
	Palavras	f	OMI		Palavras	f	OMI
Freq > = 8 OM < 3	brincar	23	2,739	Freq > = 8 OM > = 3	alegria	17	3,118
					aprender	12	3,417
Freq < 8 OM < 3	QUADRANTE 3 Zona de contraste			Freq < 8 OM > = 3	QUADRANTE 4 2ª Periferia		
	Palavras	f	OMI		Palavras	f	OMI
	amor	4	1,000		carinho	4	3,500
	criança	4	1,250		crescimento	4	3,750
	descobertas	5	2,200		cuidado	5	4,000
	fase	4	1,250		desenvolvimento	5	3,000

Fonte: A autora, 2014.

A partir do resultado gerados pelo *software* EVOC e organizados no quadro de quatro casas apresentados acima, montamos a tabela de co-ocorrência utilizando os dados que o programa AIDECAT desse *software* fornece.

Na montagem da árvore consideramos o número de sujeitos que evocaram duas das palavras que apareceram no quadro de quatro casas, visto que uma relação de conexidade somente pode existir entre um e outro termo. Ao iniciarmos a construção da Quadro 40 os sujeitos que não evocaram no mínimo duas das palavras que aparecem no quadro de quatro casas da OMI foram eliminados, por conseguinte o total de sujeitos foi reduzido a 27.

Dividido o número de cada coocorrência pelo número de sujeitos que atenderam à exigência descrita anteriormente para a situação de resposta ao indutor <Infância é...> (n=27), os resultados obtidos podem ser examinados na próxima página.

Quadro 40: Das co-ocorrências das palavras (n=27)

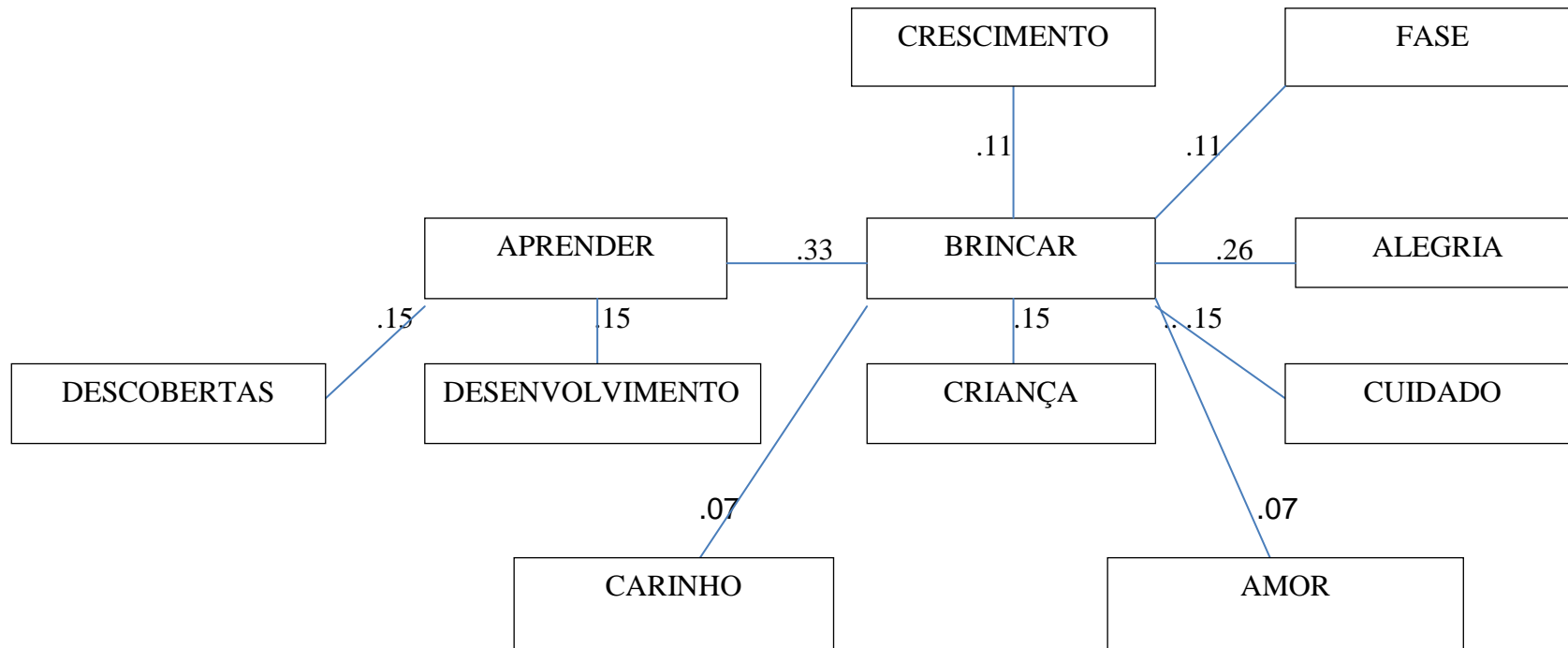
INFÂNCIA	alegria	amor	aprender	brincar	carinho	crescimento	criança	cuidado	descobertas	desenvolvimento	fase	imaginação
alegria	X	0,04	0,15	0,26	0,07	0,11	0	0,11	0,07	0,04	0,04	?
amor	1	X	0,04	0,07	0,04	0	0	0	0,04	0,04	0	?
aprender	4	2	X	0,33	0	0	0,11	0,04	0,15	0,15	0,04	?
brincar	7	2	9	X	0,07	0,11	0,15	0,15	0,15	0,11	0,11	?
carinho	2	1	0	2	X	0	0	0	0	0	0	?
crescimento	3	0	0	3	0	X	0	0	0,04	0	0	?
criança	0	0	3	4	0	0	X	0	0,04	0	0,04	?
cuidado	3	0	1	4	0	0	0	X	0,04	0,04	0,07	?
descobertas	2	1	4	4	0	1	1	1	X	0,04	0,04	?
desenvolvimento	1	1	4	3	0	0	0	1	1	X	0	?
fase	1	0	1	3	0	0	1	2	1	0	X	?
imaginação	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	X

Fonte: A autora, 2013.

Completada a tabela iniciamos a montagem da árvore máxima a partir do maior valor de conectividade registrado no Quadro 40 seguindo a proposta do maior valor ao menor sem deixar formar relação cíclica.

Mediante esses resultados a árvore máxima de similitude ficou constituída como pode ser visualizada na Figura 3:

Figura 3: ÁRVORE MÁXIMA DE SIMILITUDE INFÂNCIA



Fonte: A autora , 2013.

Como é possível perceber, a evocação da palavra “brincar” é a que estabelece mais conexões com as demais. Em função da observância deste segundo método para decidir sobre a centralidade dos elementos da RS <Infância é...>, isto é, o da conexidade- constata-se a presença de três os elementos centrais “brincar”, “alegria” e “aprender”- e não só dois “brincar”, “alegria” para professores de Educação Infantil, anos Iniciais do Ensino Fundamental e Estagiárias. - Estes elementos retratam a forte ligação do brincar com a infância, proporcionando alegria e aprendizado. É importante destacar que no quadro de quatro casas, “alegria” e “aprender” aparecem na primeira periferia. Segundo Wachelke e Wolter (2011), em alguns estudos, existe a possibilidade de que alguns elementos centrais passem a compor a primeira periferia. Os índices de conexidade entre os elementos que se constata na árvore máxima (Figura 3) distribuem-se no intervalo de 0,15 e 0,11, estão distribuídos no quadro de quatro casas entre a segunda periferia e a zona de contraste, que em relação a representação majoritária vem reforça-las deixando expresso através dos elementos: “descobertas”, “desenvolvimento”, “criança”, “cuidado”, “crescimento” e “fase” a indissociabilidade existente entre o *Educar* e *Cuidar* na infância. Com valores de associação menor registram-se os elementos “carinho” e “amor” que expressam a dimensão afetiva prevista pelos participantes para a relação educativa a ocorrer na infância.

Consoante esse resultado o “brincar” é considerado fundamental pelos participantes na medida em que se garanta o direito à infância e ao pleno desenvolvimento da criança que está em formação. Temos neste resultado o entendimento dos participantes quanto ao reconhecimento na infância do brincar, como uma condição indispensável para que a criança usufrua de sua liberdade, em termos de agilidade, de faz-de-conta e de imaginação. Segundo a Constituição de 1988, ao efetivar os direitos da criança estamos promovendo o seu bem-estar e a valorização de sua individualidade como pessoa cidadã:

Art.227- É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-la a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, crueldade e opressão.

O direito de brincar na Constituição de 1988, está conjugado no direito ao lazer, à convivência familiar e à comunitária. No ECA assim é elencado forma: “O direito à liberdade compreende os seguintes aspectos: brincar, praticar esportes e divertir-se”-(Art.16).

Na montagem da árvore de similitude do indutor <Criança é...> também consideramos o número de sujeitos que evocaram duas das palavras que apareceram no quadro de quatro casas.

QUADRO 41: Distribuição dos vocábulos hierarquizados: instigador Criança é...- (N=37)

Pontos de corte	QUADRANTE 1 Provável Núcleo Central			Pontos de corte	QUADRANTE 2 1ª Periferia		
	Palavras	f	OMI		Palavras	f	OMI
Freq > = 8 OM < 3	alegria	11	2,364	Freq > = 8 OM > = 3	AUSÊNCIA DE ELEMENTOS		
Pontos de corte	QUADRANTE 3 Zona de Contraste			Pontos de corte	QUADRANTE 4 2ª Periferia		
	Palavras	f	OMI		Palavras	f	OMI
Freq < 8 OM < 3	amor	4	1,750	Freq < 8 OM > = 3	AUSÊNCIA DE ELEMENTOS		
	aprender	4	2,250				
	brincar	7	2,000				
	carinho	6	2,000				
	criatividade	4	2,250				
	desenvolvimento	4	2,750				
	frágil	4	2,500				
	imaginação	5	2,200				
	inocência	5	2,000				

Fonte: A autora, 2014.

Ao iniciarmos a construção da Quadro 41 os sujeitos que não evocaram no mínimo duas das palavras que aparecem no quadro de quatro casas da OMI foram eliminados, por conseguinte o total de sujeitos foi reduzido a 23.

Dividido o número de cada co-ocorrência pelo número de sujeitos que atenderam à exigência descrita anteriormente para a situação de resposta ao indutor <Criança é...> (n=23), os resultados obtidos podem ser examinados na próxima página.

Quadro 42: Das co-ocorrências das palavras (n=23)

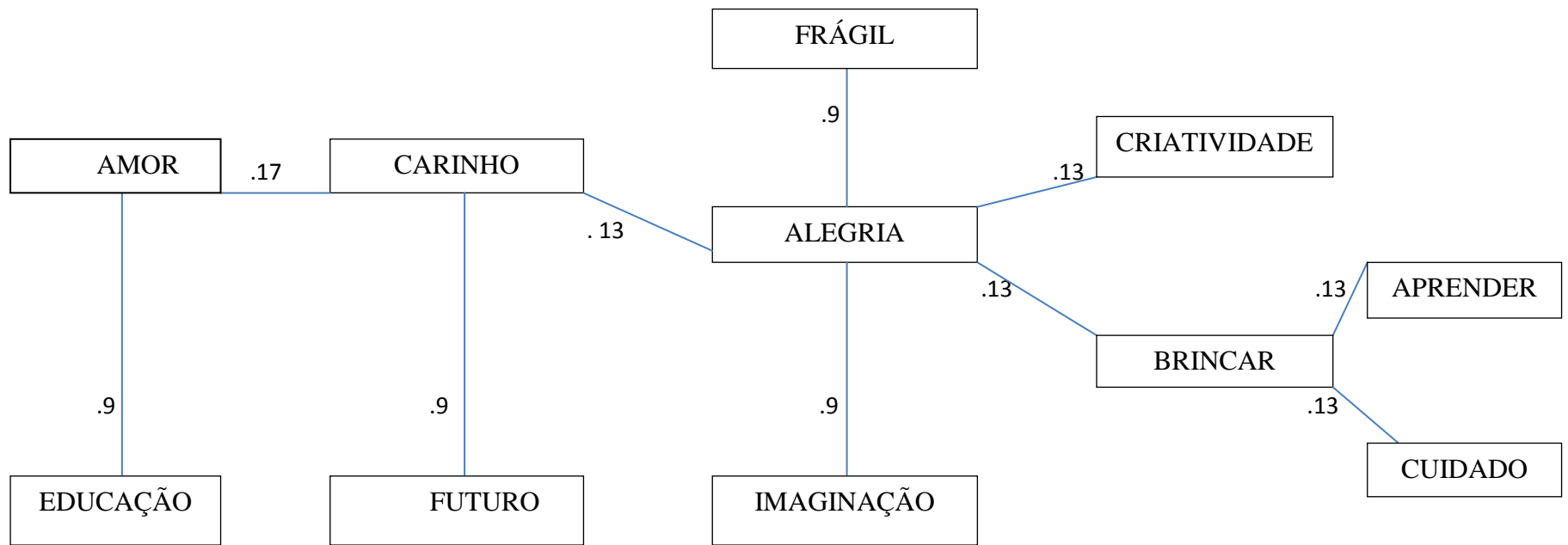
CRIANÇA	alegria	amor	aprender	brincar	carinho	criatividade	cuidado	desenvolvimento	educação	frágil	futuro	imaginação	inocência
alegria	X	0	.04	.13	.13	.13	.04	0	.04	.09	.04	.09	?
amor	2	X	.04	.09	.17	0	.04	.04	.09	.04	.04	0	?
aprender	1	1	X	.13	.04	0	.09	.04	0	0	0	.04	?
brincar	3	2	3	X	.04	.04	.13	.09	0	.04	0	.09	?
carinho	3	4	1	1	X	.09	0	.04	0	.04	.09	.04	?
criatividade	3	0	0	1	2	X	0	0	0	0	.04	.04	?
cuidado	1	1	2	3	0	0	X	.04	.04	0	0	0	?
desenvolvimento	0	1	1	2	1	0	1	X	0	0	.04	.04	?
educação	1	2	0	0	0	0	1	0	X	0	0	0	?
frágil	2	1	0	1	1	0	0	0	0	X	0	0	?
futuro	1	1	0	0	2	1	0	1	1	0	X	0	?
imaginação	2	0	1	2	1	1	0	1	0	0	0	X	?
inocência	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	X

Fonte: A autora, 2014.

Completada a tabela iniciamos a montagem da árvore máxima a partir do maior valor de conectividade registrado no Quadro 42 seguindo a proposta do maior valor ao menor sem deixar formar relação cíclica.

Mediante esses resultados a árvore máxima de similitude ficou assim constituída:

Figura 4: ÁRVORE MÁXIMA DE SIMILITUDE CRIANÇA



Fonte: A autora, 2013.

Ao interpretarmos aos resultados apresentados na árvore de similitude constata-se a presença de dois elementos centrais “amor” e “carinho” Estes elementos retratam a dimensão afetiva prevista pelos participantes na relação educativa com a criança. No quadro de quatro casas, “amor” e “carinho” aparecem na zona de contraste, é importante destacar a não existência de elementos na 1ª periferia, que também podem ser consideradas centrais e ausência de elementos na 2ª periferia. Os índices de conexidade entre os elementos que se constatam na árvore máxima (Figura 4) distribuem-se no intervalo de 0,13 e 0,09, estão distribuídos no quadro de quatro casas entre o 1º Quadrante do Provável Núcleo central e a zona de contraste, que em relação a representação majoritária vem reforça-las deixando expresso através dos elementos: “alegria”, “criatividade”, “brincar”, “aprender” e “cuidado” (0,13) seguidos dos elementos “futuro”, “educação”, “imaginação” e “frágil” (0,09).

Ao montarmos da árvore de similitude do indutor <Aluno é...> também consideramos o número de sujeitos que evocaram duas das palavras que apareceram no quadro de quatro casas.

QUADRO 43: Distribuição dos vocábulos hierarquizados: instigador Aluno é...- (N=37)

Pontos de corte	QUADRANTE 1 Provável Núcleo Central			Pontos de corte	QUADRANTE 2 1ª Periferia		
	Palavras	f	OMI		Palavras	f	OMI
Freq > = 8 OM < 3	aprender	15	2,333	Freq > = 8 OM > = 3	AUSÊNCIA DE ELEMENTOS		
Pontos de corte	QUADRANTE 3 Zona de Contraste			Pontos de corte	QUADRANTE 4 2ª Periferia		
	Palavras	f	OMI		Palavras	f	OMI
Freq < 8 OM < 3	alegria	5	2,000	Freq < 8 OM > = 3	AUSÊNCIA DE ELEMENTOS		
	conhecimento	4	1,750				
	criatividade	4	2,500				
	desafio	4	1,500				
	desenvolvimento	4	2,750				
	ensino	4	2,250				
	respeito	4	2,000				

Fonte: A autora, 2014.

Na construção da Quadro 44 os sujeitos que não evocaram no mínimo duas das palavras que aparecem no quadro de quatro casas da OMI foram eliminados, por conseguinte o total de sujeitos foi reduzido a 14.

Dividido o número de cada co-ocorrência pelo número de sujeitos que atenderam à exigência descrita anteriormente para a situação de resposta ao indutor <Aluno é...> (n=14), os resultados obtidos podem ser examinados na próxima página.

Quadro 44: Das co-ocorrências das palavras (n=14)

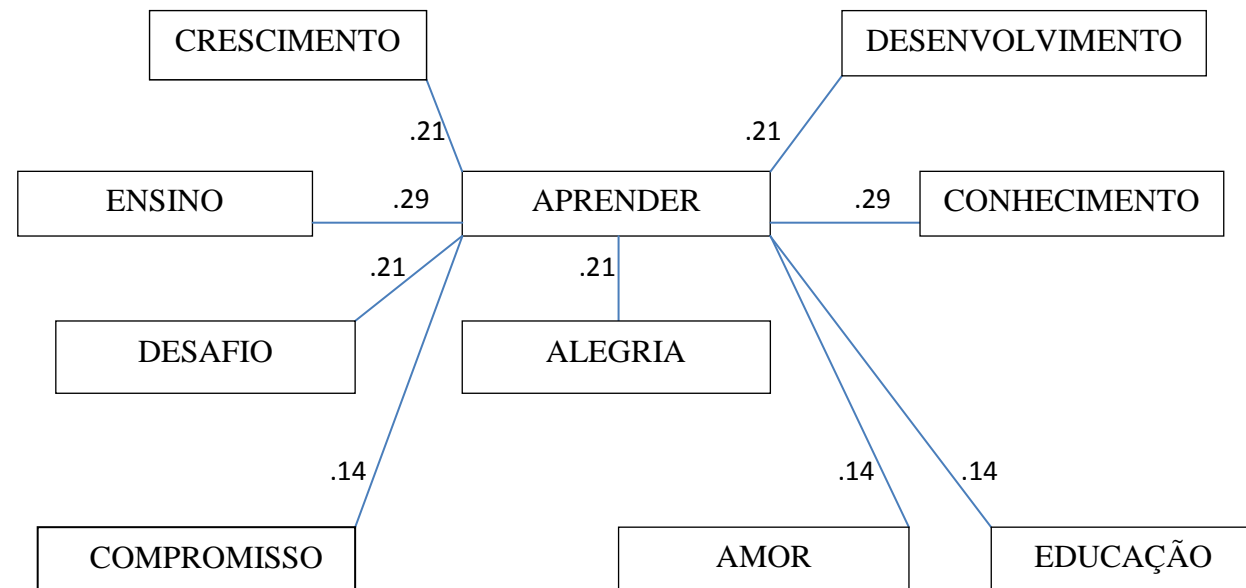
ALUNO	alegria	amor	aprender	compromisso	conhecimento	criatividade	desafio	desenvolvimento	educação	ensino	respeito
alegria	X	0	.21	0	.07	.14	0	0	0	0	?
amor	0	X	.14	0	.07	0	0	0	.07	.07	?
aprender	3	2	X	.14	.29	.21	.21	.21	.14	.29	?
compromisso	0	0	2	X	0	0	.07	0	.07	.14	?
conhecimento	1	1	4	0	X	.07	0	0	.07	.21	?
criatividade	2	0	3	0	1	X	0	0	0	.07	?
desafio	0	0	3	1	0	0	X	.07	0	0	?
desenvolvimento	0	0	3	0	0	0	1	X	.07	0	?
educação	0	1	2	1	1	0	0	1	X	.14	?
ensino	0	1	4	2	3	1	0	0	2	X	?
respeito	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	X

Fonte: A autora, 2014.

Completada a tabela iniciamos a montagem da árvore máxima a partir do maior valor de conectividade registrado no Quadro 44 seguindo a proposta do maior valor ao menor sem deixar formar relação cíclica.

Mediante esses resultados a árvore máxima de similitude ficou assim constituída:

Figura 5: ÁRVORE MÁXIMA DE SIMILITUDE ALUNO



Fonte: A autora, 2013.

Nas conexões existentes na árvore de similitude referente ao indutor < Aluno é...> constata-se a presença de três os elementos centrais “ensino”, “aprender” e “conhecimento”. Os índices de conexidade entre os elementos que se constatam na árvore máxima (Figura 5) distribuem-se no intervalo de 0,29 a 0,14, estão distribuídos no quadro de quatro casas entre o 1º Quadrante do Provável Núcleo central e na zona de contraste, que em relação a representação majoritária vem reforça-las deixando expresso através do elemento - “aprender” (0,29)- está fortemente relacionado com o “ofício aluno”, ou seja, o mesmo deve apresentar certas características que são exigidas no campo escolar para que haja ensino eficaz e aprendido.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo percorrido nesta pesquisa para identificar as representações sociais dos professores e estagiárias da Educação infantil e dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental sobre infância, criança e aluno, orientou-se pela relevância de se compreender quais as percepções, atitudes, valores e expectativas que possam ser compartilhadas por estes grupos, recorrendo para tanto a uma interpretação baseada nos sistemas de significação que entendemos como socialmente construídos e partilhados.

Para Serge Moscovici, as representações sociais “devem ser vistas como uma maneira específica de compreender e comunicar o que nós sabemos” (MOSCOVICI, 2012, p.46). Nesta perspectiva a comunicação tem o propósito de fornecer elementos para nomear e classificar os vários aspectos do mundo e da história individual e social do sujeito, sendo assim, uma construção particular de cada grupo.

O caminho percorrido nesta pesquisa iniciou-se com a análise das produções científicas no Portal da CAPES e no SciELO referentes aos temas abordados, seguido pelo levantamento bibliográfico e documental possibilitando a construção de uma breve trajetória histórica e legal sobre Educação Infantil e Ensino Fundamental, na sequência havendo a seleção da população alvo da pesquisa e coleta dos dados, pudemos constatar na análise dos dados as representações sociais dos 37 participantes sobre cada um dos indutores elencados.

Na análise do resultado apresentado pelo Software EVOC após o tratamento de 555 palavras do corpus geral considerando que os 37 participantes atenderam ao solicitado no testes de associação de palavras e elencaram 5 palavras para cada indutor (Infância é..., Criança é... e Aluno é...), constatamos uma grande variabilidade vocabular intra e inter grupo de participantes. No indutor < Infância é...> muito pouco se diferenciam as incidências proporcionais de respostas comuns em cada grupo (36,4% entre as Estagiárias, 32% entre as professoras de Educação Infantil, e 32,7% entre as professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental), conforme pode ser observado no Quadro 45.

Quadro 45: Frequência de palavras evocadas por indutores.

PALAVRAS EVOCADAS						
INFÂNCIA	Estagiárias (n=11)		Profs Ed. Infantil (n=15)		Profs anos iniciais (n=11)	
	Total	Diferentes	Total	Diferentes	Total	Diferentes
	55	35	75	51	55	37
Porcentagem	63,6%		68%		67,3%	
PALAVRAS EVOCADAS						
CRIANÇA	Estagiárias (n=11)		Profs Ed. Infantil (n=15)		Profs anos iniciais (n=11)	
	Total	Diferentes	Total	Diferentes	Total	Diferentes
	55	36	75	53	55	35
Porcentagem	65%		70,6%		63,6%	
PALAVRAS EVOCADAS						
ALUNO	Estagiárias (n=11)		Profs Ed. Infantil (n=15)		Profs anos iniciais (n=11)	
	Total	Diferentes	Total	Diferentes	Total	Diferentes
	55	42	75	41	55	39
Porcentagem	76%		54,6%		71%	

Fonte: A autora, 2014.

Como demonstram os dados do Quadro 45, proporcionalmente a maior variabilidade de respostas foi verificada entre as Estagiárias, em seguida observada entre os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Os Professores da Educação Infantil apresentaram uma maior concentração de vocábulos comuns.

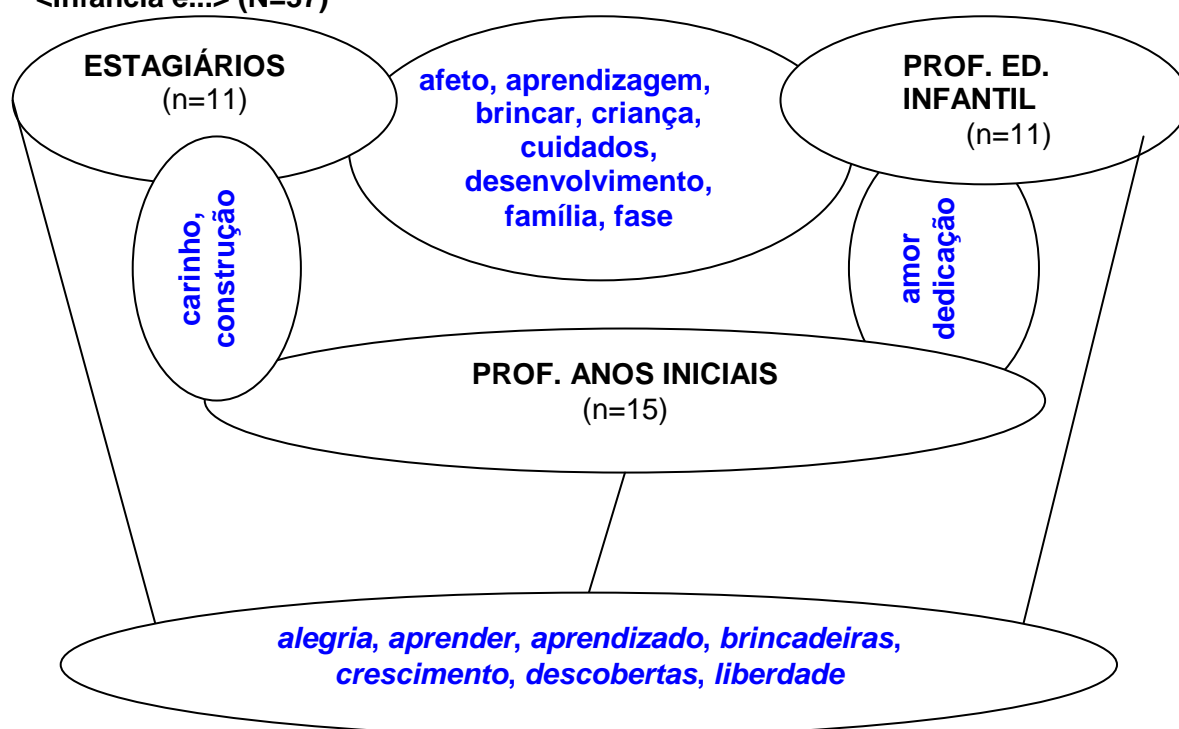
A expectativa teórica relativa ao total de respostas para o grupo das Estagiárias e dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental foi confirmada, visto 55 palavras terem sido obtidas em cada um desses grupos (o número de participantes era o mesmo n=11 cada), e de 75 para o grupo de professores de Educação Infantil (n=15). Uma vez que todos os participantes (37) atenderam ao solicitado, o *corpus* inicial totalizou 555 palavras.

Conforme pode ser examinado no Quadro 45 as frequências das palavras apresentadas por grupo, em sua maioria não ultrapassou a de 1. Assim foram constatadas no indutor < Infância é...>: 24 das 35 palavras diferentes registradas pelo grupo de Estagiárias, 34 das 51 diferentes escritas pelo grupo de professores de Educação Infantil, e 29 dos 37 vocábulos distintos registrados pelos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Ainda, se pode verificar (Figura 2) que apenas sete palavras (*alegria, aprender, aprendizado, brincadeiras, crescimento, descobertas, liberdade*) foram utilizadas pelos participantes dos três grupos para responderem ao indutor proposto <Infância é...>.

Entre as demais palavras, oito são comuns ao conjunto de respostas do grupo de estagiárias e dos professores de Educação Infantil (*afeto, aprendizagem, brincar, criança, cuidados, desenvolvimento, família, fase*), duas foram emitidas tanto pelos participantes deste grupo como do grupo dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental (*amor, dedicação*), e outras duas (*carinho, construção*) foram informadas pelos estagiários e professores participantes que atuavam nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Das palavras comuns emitidas pelos três grupos de participantes as maiores frequências verificadas, independente do grupo de participantes, foram para *alegria*, (8 no grupo de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental; 5 no grupo de professores de Educação Infantil, 2 no grupo das estagiárias) e *brincadeiras* (4;4;2, respectivamente nesses grupos).

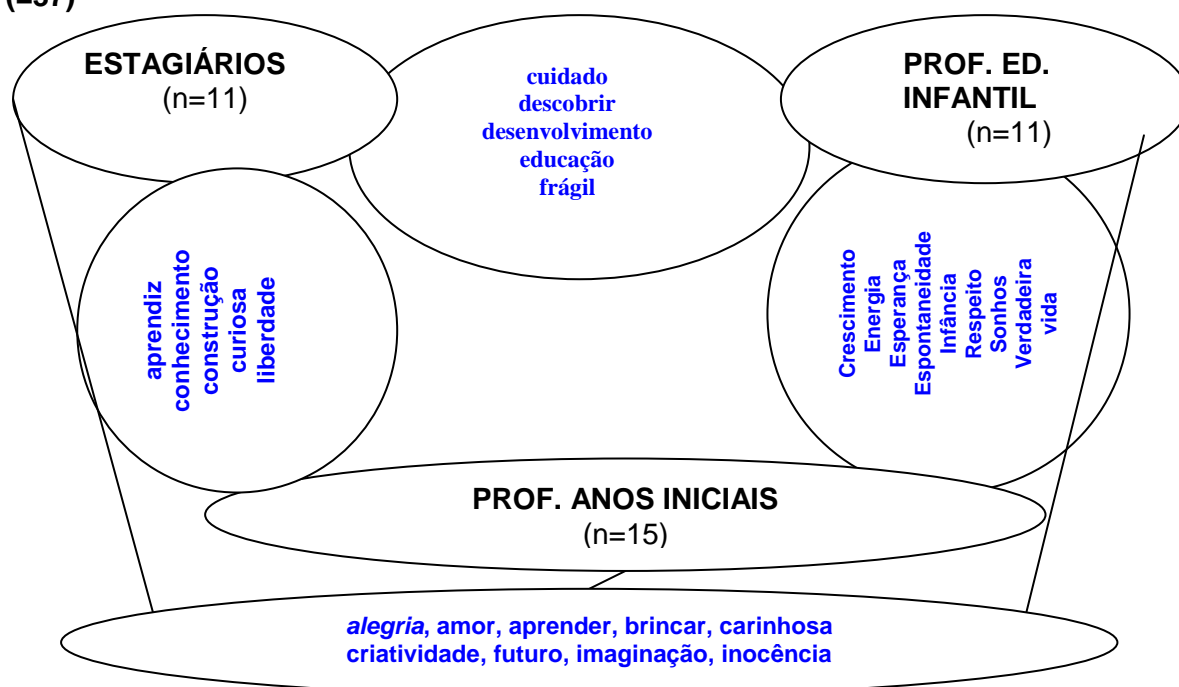
Figura 6: Convergências vocabulares entre os grupos de participantes indutor <Infância é...> (N=37)



Fonte: A autora, 2014.

Respectivamente no indutor < Criança é...> encontramos os seguintes resultados:

Figura 7: Convergências vocabulares entre os grupos de participantes indutor <Criança é...> (=37)



Fonte: A autora, 2014.

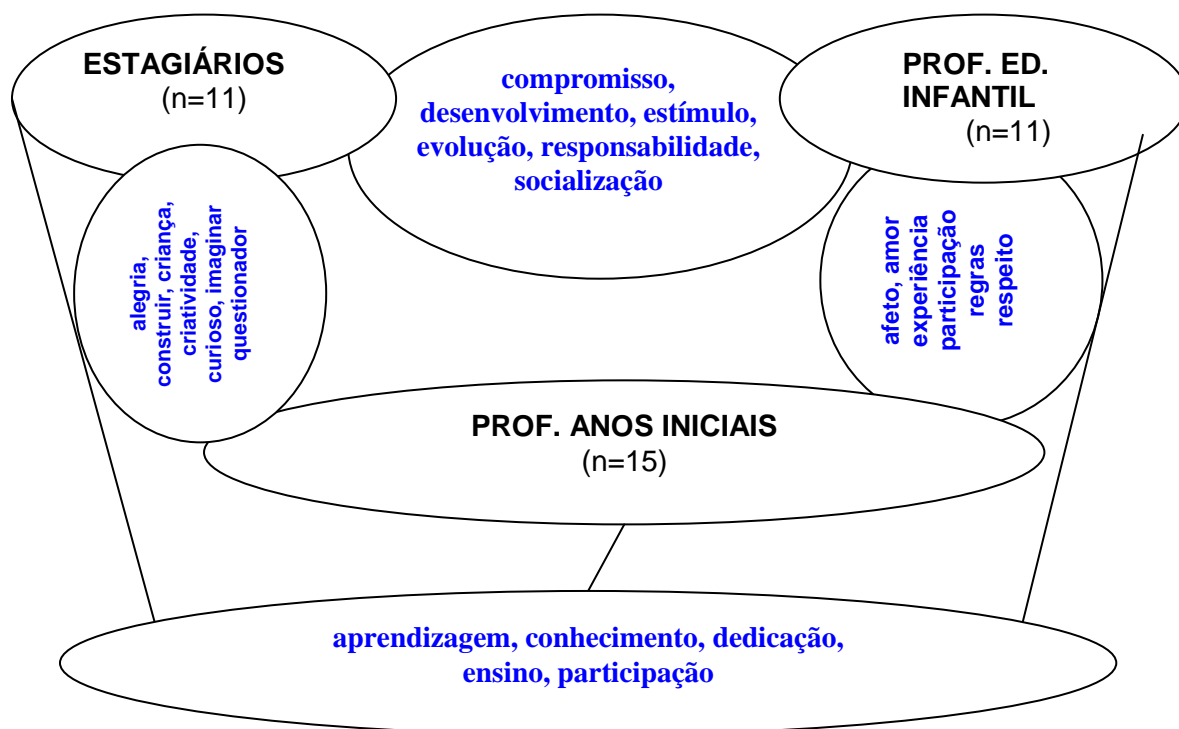
Na Figura 7 verificamos que apenas nove palavras (*alegria, amor, aprender, brincar, carinhosa, criatividade, futuro, imaginação e inocência*) foram utilizadas pelos participantes dos três grupos para responderem ao indutor proposto < Criança é...>.

Entre as demais palavras, cinco são comuns ao conjunto de respostas do grupo de estagiárias e dos professores de Educação Infantil (*cuidado, descobrir, desenvolvimento, educação e frágil*), nove foram emitidas tanto pelos participantes deste grupo como do grupo dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental (*crescimento, energia, esperança, espontaneidade, infância, respeito, sonhos, verdadeira e vida*), e outras cinco (*aprendiz, conhecimento, construção, curiosa e liberdade*) foram informadas pelos estagiários e professores participantes que atuavam nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Das palavras comuns emitidas pelos três grupos de participantes as maiores frequências verificadas, independente do grupo de participantes, foram para *alegria*, (7 no grupo de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental; 4 no grupo de professores de Educação Infantil, 3 no grupo das estagiárias), *amor* (3;4;2), *aprender* (1;3;1), *brincar* (4;4;2), *carinhosa* (3;2;1), *criatividade* (2;1;1), *futuro* (1;2;1), *imaginação* (2;1;2) e *inocência* (1;2;2 respectivamente nesses grupos).

No indutor < aluno é...> encontramos as seguintes convergências:

Figura 8: Convergências vocabulares entre os grupos de participantes indutor <Aluno é...> (N=37)



Fonte: A autora, 2014.

Na Figura constatamos que apenas cinco palavras foram utilizadas pelos participantes dos três grupos para responderem ao indutor proposto < Aluno é...>. (*aprendizagem, conhecimento, dedicação, ensino e participação*) foram utilizadas pelos participantes dos três grupos para responderem ao indutor proposto < Aluno é...>.

Entre as demais palavras, seis são comuns ao conjunto de respostas do grupo de estagiárias e dos professores de Educação Infantil (*compromisso, desenvolvimento, estímulo, evolução, responsabilidade e socialização*), seis foram emitidas tanto pelos participantes deste grupo como do grupo dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental (*afeto, amor, experiência, participação, regras e respeito*) e outras sete (*alegria, construir, criança, criatividade, curioso, imaginar e questionador*) foram informadas pelos estagiários e professores participantes que atuavam nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Das palavras comuns emitidas pelos três grupos de participantes as maiores frequências verificadas, independente do grupo de participantes, foram para *aprendizagem*, (5 no grupo de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental; 9 no grupo de professores de Educação Infantil, 4 no grupo das estagiárias), *conhecimento* (3;2;1), *dedicação* (1;1;1), *ensino* (1;3;1) e *participação* (1;1;1 respectivamente nesses grupos).

Pudemos constatar nestes resultados que ao termo indutor Infância é... as palavras *brincar* e a *alegria*, foram evocadas pelos participantes com frequência maior ou igual a 8 e ordem média de evocação menor que 3,00, ou seja, aquela que prontamente vinham á mente dos participantes, demonstrando um alto valor simbólico para o grupo, o mesmo resultado encontramos ao analisarmos os dados obtidos no indutor Criança é... A diferença encontrada entre o indutor infância e criança é o termo *aprender* localizado na primeira periferia tanto na evocação inicial quanto na hierarquização do indutor Infância e *alegria* na 1ª periferia da OMI no indutor Criança. Alguns autores apontam para a possibilidade de que alguns elementos centrais possam vir a compor a primeira periferia.

Diferentemente das representações sociais acerca dos indutores Infância e Criança no indutor Aluno, os participantes evocaram como elemento do provável núcleo central a palavra *aprender* a mesma está relacionada à dimensão funcional. Assim, o elemento *aprender* está possivelmente ancorado simultaneamente numa imagem do sujeito que frequenta a escola.

Segundo Borba (2007), a brincadeira é uma palavra estreitamente associada à infância e às crianças. Nesta perspectiva compreendemos que para os participantes da pesquisa garantir o direito de brincar assegura à criança a possibilidade de manifestar vivências que propiciam o desenvolvimento integral de sua pessoa. Fica evidente no entanto, ao compararmos os resultados dos três indutores a dicotomia existente entre a criança na Educação Infantil e a criança no Ensino Fundamental, pois, a criança ao adentrar no Ensino Fundamental é vista como aluno, que tem o compromisso voltado exclusivamente com o aprendizado. Bazílio e Kramer (2003, p.15) denunciam que:

Se o direito à brincadeira como experiência de cultura é hoje claramente postulado e hegemonicamente aceito entre aqueles que atuam na pesquisa, na gestão e na prática com crianças em creches e pré-escolas, tudo passa como se, ao entrar na escola fundamental, deixassem de ser crianças, tornando-se adultos.

Esta dicotomia evidenciou-se na fala dos participantes ao realizarem os testes de associação livre de palavras dos diferentes indutores (infância, criança e aluno). Quando chegaram ao indutor “aluno” as participantes da Educação Infantil destacaram o quanto era difícil pensar na criança com a qual trabalham (0 a 5 anos) como aluno, que não haviam pensado nisso até aquele momento, sendo difícil encontrar palavras para defini-los.

Ao analisarmos a *Árvore Máxima de Similitude* do Aluno evidenciamos nos termos de conexidade a presença de termos voltados mais ao caráter educativo no que se refere a sistematização escolar (ensino- aprender-conhecimento), em contrapartida na *Árvore Máxima de Similitude* de Infância e Criança os termos evidenciam o lúdico e o cuidado (brincar- alegria/amor-carinho) que também conduzirão ao aprendizado.

Kramer (2007) entende esta ideia como uma contradição causada pela fragmentação dos conceitos, da classificação dos profissionais, das crianças e das práticas educativas. Contradição que oferece aos professores “opções ilusórias”, acarretando a dicotomia entre a educação infantil e o ensino fundamental como duas realidades estanques sem qualquer compasso de harmonia e coerente continuidade. Segue afirmando que é necessário reconhecer que tanto as crianças de 0 a 5 anos como as do ensino fundamental são crianças, implicando a escola reconhecer a importância e garantir o brincar.

Educação infantil e ensino fundamental são indissociáveis: ambos envolvem conhecimento e afetos; saberes e valores; cuidados e atenção; seriedade e riso. O cuidado, a atenção, o acolhimento estão presentes na educação infantil; a alegria e a brincadeira também. E, nas práticas realizadas, as crianças aprendem. Elas gostam de aprender. Na educação infantil e no ensino fundamental, o objetivo é atuar com liberdade para assegurar a apropriação e a construção do conhecimento por todos (KRAMER, 1987,p.20).

Ao realizarmos a análise dos dados por grupos separadamente, encontramos os mesmos resultados no que se refere ao provável núcleo central, o *brincar, alegria e amor* evidencia-se nos grupos referente aos indutores Infância e Criança e no indutor Aluno evidencia-se *aprender, compromisso, desafio e respeito*.

Um ponto importante a ser destacado entre as reflexões apresentadas é que durante a aplicação desses testes pudemos observar diferentes comportamentos nos grupos de participantes.

As professoras de Educação Infantil expressavam em voz alta comentários tais como: “é difícil pensar em tantas palavras”; “não pode ser frases?”; “e se não tiver nenhuma pouco importante?”, entre outros comentários. Os grupos eram bastante agitados e por várias vezes procuraram trocar informações com as companheiras, nestes momentos a pesquisadora intervinha orientando-as da importância de colocarem as palavras que vinham em sua mente.

De modo geral, com o grupo das Estagiárias todas realizaram o teste em silêncio, com muita atenção, sem muitos comentários, apenas 2 estagiárias estabeleceram um diálogo contando fatos do curso de Pedagogia, disciplinas que abordavam os temas pesquisados.

Já com os professores dos anos iniciais do ensino fundamental, a coleta foi realizada individualmente durante a hora atividade, o máximo que conseguimos foi atender 3 professores juntos quando a hora individual dessa atividade coincidia. As professoras estabeleciam diálogo com a pesquisadora narrando a sua trajetória na carreira, desafios com os alunos (as) e pais, sobre o prazer que tinham em lecionar e algumas sobre a reta final, ou seja, a aproximação da aposentadoria.

Diante do panorama apresentado, podemos assim dizer, que cada grupo está inserido em um contexto particular, que concebe uma representação social própria. Segundo Arroyo (2010, p.39) “o reconhecimento social desses profissionais acompanha o reconhecimento social do campo em que trabalham e dos sujeitos com quem trabalham, ou dos valores a que sua ação vincula”.

Em resposta ao questionário sóciodemográfico dos 37 participantes a maioria atribuiu a visão que tem sobre infância (18), criança (21) e aluno (22) ao curso de graduação e disciplinas lecionadas no mesmo. Percebemos grande interferência da formação nas representações, pois a formação é extremamente relevante para que haja a construção de determinados valores e crenças propagadas na sociedade.

Quanto aos resultados apresentados acreditamos que a representação dos estagiários e professores da Educação Infantil e dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental, neste caso, de uma instituição pública do Município de Londrina, estabelece-se a partir de sua própria história, da história da educação no Brasil apresentados no Capítulo 3 e das nuances das interações entre os membros constituintes do sistema escolar, como alunos, pais, professores, gestores e representantes políticos.

Como destaca Alves-Mazzotti (2002), esses resultados são prováveis indícios das práticas representadas e não das prática efetivas, por esta razão não tivemos a pretensão de apontar caminhos para a solução das questões levantadas, mas, ao deixa-las ecoar, buscamos instigar a produção de outras investigações que possam explorá-las sob outros ângulos, contribuindo para um maior aprofundamento das temáticas aqui tratadas.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, Anete; WAJSKOP, Gisela. **Educação infantil** –creches: atividades para crianças de zero a seis anos. 2Ed Rev e atual, São Paulo: Moderna, 1999.
- ABREU, Casimiro de. “ **Meus oito anos**” in Antônio Cândido e J. Aderaldo Castelo. Presença da literatura brasileira. 7 ed. Rio de Janeiro/ São Paulo, DIFEL, 1978.p.41.
- ABRIC, Jean-Claude. A abordagem estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, Antonio Silva P.; OLIVEIRA, Denise Cristina de O. (Orgs). **Estudos interdisciplinares de representação social**. 2 ed. Revista GOIÂNIA: AB, 2000 p. 27-38.
- ABRIC, Jean-Claude. O estudo experimental das representações sociais. In: JODELET, Denise. (Org.). **As representações sociais**. Tradução de Lilian Ulup. Rio de Janeiro: Ed UERJ, 2001. p. 155- 171.
- ABRIC, Jean-Claude. Abordagem estrutural das representações sociais: desenvolvimentos recentes. In CAMPOS, Pedro Humberto C.; LOUREIRO, Marcos C. da S (Orgs.). **Representações sociais e práticas educativas**. Goiania. EdUCG, 2003. p.37-57.
- ABRIC, Jean-Claude. La recherche du noyau central et de la zone muette des représentations sociales. In:ABRIC, Jean-Claude. (Org.). **Méthodes d'étude des représentations sociales**. Ramonville Saint-Agne: Éres, 1994. p. -59-80.
- AGUIAR, João S. de. O jogo no ensino de conceitos a pessoas com problemas de aprendizagem: uma proposta metodológica de ensino. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, SP, v.9, n.1, p.79-108, 2003.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Representações Sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. **Em Aberto**, Brasília, ano 14, n.61, p.60-79, jan./mar.1994.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. **A abordagem estrutural das representações sociais**. Psicologia da educação. São Paulo, 14/15, p.17-37, 1º e 2º sem. 2002.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. O aluno da escola pública: o que dizem as professoras. **Revista brasileira de estudos pedagógicos**, Brasília, v.87, n.217, p.349-359, set./dez. 2006.
- ALVES, Roosenberg R. Família Patriarcal e Nuclear: Conceito, características e transformações. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA DA PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA UFG-UCG, 2, 2009. Goiânia. **Anais...Goiânia**, 2009. Disponível em: <<http://pos-historia.historia.ufg.br/pages/20866>>. Acesso em 15 de maio de 2013.

ANDRADE, Lucimary B. P. **Educação infantil**: discurso, legislação e práticas institucionais [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. Disponível em: – <<http://books.scielo.org>> Acesso em:09/09/2012

ARAÚJO, Antonia Dilamar. Uma análise da organização discursiva de 'resumos' na área de educação. **Revista do GELNE**, Teresina, PI, ano 1, n. 1, p. 26 -30, 1999

ARIÉS, Philippe. **História social da criança e da família**; Tradução de Michel Winock. Rio de Janeiro. 2ª Ed. Editora LTC, 1981.

ARROYO, M.G. **Ofício de mestre**: imagens e autoimagens. 12 ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

BARBOSA, Laura M. S. **Psicopedagogia**: um diálogo entre a psicopedagogia e a educação, 2 Ed. rev. e ampl. Curitiba: Bolsa Nacional do Livro, 2008.

BAZÍLIO, Luiz Cavalieri; KRAMER, Sônia. **Infância, Educação e direitos Humanos**. São Paulo: Cortez,2003.

BOFF, L. **Saber cuidar**: ética do humano-compaixão pela terra.15 ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

BORBA, Ângela Meyer. **O brincar como um modo de ser e estar no mundo**. In BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do. (Org.). Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: Ministério da Educação, secretaria de Educação Básica 2007, p.33-45. 135p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensifund9anobasefinal.pdf>> Acesso em :19 >. Acesso em fev.2014.135p.

BOURICHE, Boumedine. L' analyse de similitude. In: ABRIC, Jean-Claude. (Org.). **Méthodes d'étude des représentations sociales**. Ramonville Saint Agne: Éres, 2003. p. 221-252.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Poder Legislativo, Brasília, DF: Senado Federal, 05 out.1988. p.1 (Anexo). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em:17/06/2013.

BRASIL. **Estatuto da criança e adolescente**. São Paulo: Cortez,1990.

BRASIL. Leis, decretos, etc. **Lei n. 4.024** de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Poder Legislativo, Brasília, DF, 27 dez.1961 e retificado em 28 dez. 1961. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm>. Acesso em:17/06/2013

BRASIL. Leis, decretos, etc. Lei n. 5.692 de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e base para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial [da]**

República Federativa do Brasil. Poder Legislativo, Brasília, DF, 12 ago. 1971. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/128525/lei-de-diretrizes-e-base-de-1971-lei-5692-71>>. Acesso em:18/06/2013

BRASIL. Leis, decretos, etc. **Lei 8069/90**, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o estatuto da criança e do adolescente e dá outras providências– ECA. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil.** Poder Legislativo, Brasília, DF, 16 de jul.1990.p.13563. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em: 18/06/2013

BRASIL, Lei n.9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil** .Poder Legislativo, Brasília, DF, 23 dez.1996. p.27833. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm> . Acesso em: 18/06/2013

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº 20/09.** Revisão da diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. MEC: Brasília, 2009.

BRASIL. **Anuário brasileiro da educação básica 2013.** Brasília. Moderna, 2013.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n. 10.172 de 9 de janeiro de 2001.** Brasília, 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em:19/06/2013

BRASIL. Presidência da República. **Lei n. 11.274 de 6 de fevereiro de 2006.** Brasília, 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/civil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em:19/06/2013

BROUGÈRE, Gilles. **Jogo e educação.** Porto Alegre: Artes médicas. 1998.

CARVALHO, Alysson M.; ALVES, Maria Michelle F.; GOME, Priscila de Lara D. Brincar e educação: concepções e possibilidades. **Psicologia em estudo, Maringá** v.10, n.2, p.217-226, 2005

CAMPOS, Maria M. Apresentação. In: KISHIMOTO, Tizuko M. ; OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia (Orgs.). **Em busca da pedagogia da infância:** pertencer e participar. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 9-17.

CASTELLO, Luis A. ; MÁRSICO, Claudia T. **Oculto nas palavras:** dicionário etimológico para ensinar e aprender. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

CERIZARA, Ana B. **Rousseau: a educação infantil**. São Paulo: Scipione, 1990.

COSTA, Fátima Neves do A. O cuidar e o educar na educação infantil. In: ANGOTTI, Maristela. (Org.). **Educação infantil: para que, para quem e por quê?** 3Ed. Campinas, SP: Alínea, 2010. p. 61-86.

CURY, Carlos Roberto J. A educação nas constituições brasileiras. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena C. (Orgs.) **Histórias e memórias da educação no Brasil**. - vol. III- século XX. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. p. 17-28.

CURY, Carlos Roberto J. **Diagnóstico e avaliação de pesquisas em teses e dissertações do ensino de 2º grau no Brasil: 1982-1986**. Brasília: INEP/MEC, 1990.

DUVEEN, Gerard. Crianças enquanto atores sociais: As representações sociais em desenvolvimento. In: GUARESCHI, Pedrinho; JOVCHELOVITCH, Sandra (Orgs.). **Textos em representações sociais**. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 261 -293.

FAVORETO, Elizabeth H. D. de A. **Creche e pré-escola: representações sociais de estudantes de pedagogia e políticas para educação infantil**. 2013. 192f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Escola de Educação e Humanidades, Pontifícia Universidade Católica de Curitiba, Curitiba.

FERREIRA, Aurélio Buarque H. **Miniaurélio século XXI: O dicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro, 5ª edição: Nova Fronteira, 2001.

FERNANDES, Evaristo. **Psicologia da adolescência e da relação educativa**. 1ª ed. Porto. Edições ASA, 1990.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 3 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

FREITAS, Marcos Cezar de. (Org). **História social da infância no Brasil**. São Paulo: Editora Cortez, 2001.

GATTI, Bernadete A.; BARRETO, Elba S. S. **Professores do Brasil: impasses e desafios / Coordenado por Bernadete Angelina Gatti e Elba Siqueira de Sá Barreto**. – Brasília: UNESCO, 2009.

GUIMARÃES, Marília (Org). **Desenvolvimento e aprendizagem**. Belo Horizonte: Proex UFMG; 2003.

GUIMARÃES, Célia M.; REIS, Pedro G.R. dos. **Professores e Infâncias: estudos e experiências/organizadores**, Célia Maria Guimarães, Pedro Guilherme Rocha dos Reis. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2011.

GIMENO SACRISTÁN, José. **O aluno como invenção**; Tradução de. Daisy Vaz de Moraes. Porto Alegre: Artmed, 2005.

JODELET, Denise. Sobre o movimento das representações sociais na comunidade científica brasileira. **Temas em Psicologia**, Brasília v. 19, n.1, p. 19-26, 2011.

KRAMER, Sônia. Infância e sociedade: o conceito de infância. In: KOHAN, Walter Omar; KENNEDY, David (org.). A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce. São Paulo: Cortez, 1987, p.15-47.

KRAMER, Sônia. **As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: Educação Infantil e /é fundamental. Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96. p.797-818, out. 2006.

KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel F. P.; NUNES, Maria Fernanda; GUIMARÃES, Daniela (Orgs.). **Infância e educação infantil**. 11. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012. p. 269-280

KRAMER, Sonia. Infância e educação: o necessário caminho de trabalhar contra a barbárie. In: MUNIZ, Luciana. Naturalmente criança: a educação infantil de uma perspectiva sociocultural. In: KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel; NUNES, Maria Fernanda; GUIMARÃES, Daniela. (Orgs.). **Infância e educação infantil**. 11Ed. Campinas, SP: Papirus, 2012. p. 243-268.

KRAMER, Sônia. **A infância e sua singularidade**. In BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Denise; NASCIMENTO, Aricélia RIBEIRO DO. (Org.). Ensino fundamental de nove anos: orientações para inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: Ministério da educação, Secretaria de educação Básica, 2007, p.13-24. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensifund9anobasefinal.pdf>
Acesso em :19 fev.2014.135p.

KOHAN, Walter Omar. Infância e filosofia. In: SARMENTO, Manuel; GOUVEA, Maria Cristina S. de. **Estudos da infância: educação e práticas sociais**. 2Ed. Petrópolis, RJ: 2009. p. 40-61.

KUHLMANN Jr. Moisés. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998/2004.

LEITE, Dante M. **O desenvolvimento da criança**. Ed. Conselho Estadual de Cultura. São Paulo: Nacional, 1964.

MACIEL, Francisca., BAPTISTA, Mônica C. MONTEIRO, Sara M.; **Anos iniciais do ensino fundamental: a construção de uma prática educativa de qualidade nos anos iniciais do ensino fundamental de nove anos de duração**. Salto para o futuro. Ano XIX, nº 12 setembro, 2009.

MADEIRA, Margot C. **Representações sociais de professores sobre a própria profissão: à busca de sentidos**. In: Reunião anual da ANPEd, 23, Caxambu, MG, 2007. 13p. Disponível em: < <http://www.anped.org.br/reuniões/23/textos/2027t.PDF>>. Acesso em 24/04/2012.

MADEIRA, Margot C. Um aprender do viver: educação e representação social. In: MOREIRA, Antonia S. P.; OLIVEIRA, Denize Cristina de. (Org.). **Estudos interdisciplinares de representação social**. 2Ed. Goiânia: AB, 2000. p. 239- 250.

MASCIOLI, Suselaine Aparecida Z. Brincar: um direito da infância e uma responsabilidade da escola. In: ANGOTTI, Maristela. (Org.). **Educação infantil**: para que, para quem e por quê? 3Ed. Campinas, SP: Alínea, 2010. p. 105- 116.

MOLINER, Pascal; RATEAU, Patrick; COHEN-SCALI, Valérie. **Les représentations sociales**: pratique des études de terrain. Rennes: Presses universitaires, 2002.

MOTTA-ROTTA, Désirée; HENDGES, Graciela R. Abstract. In: MOTTA-ROTTA, Désirée. (Org.). **Redação acadêmica**: princípios básicos. 5Ed. Santa Maria, RS: imprensa universitária, 2001. p. 93-101.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais**: investigação em psicologia social. 8ed. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

MOSCOVICI, Serge. **A psicanálise, sua imagem e seu público**. Tradução de Sonia Fuhrmann. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

MOSCOVICI, Serge: 50 anos da teoria das representações sociais- depoimentos. (DVD). Recife: Labint-UFPE; Centro Moscovici-UnB, 2013.

MOTT, Maria Lúcia de B. A criança escrava na literatura de viagens. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.31, p.57-68, dez 1979.

MOYLES, Janet R. **Só brincar?** O papel do brincar na educação infantil. Porto Alegre, RS: Artmed, 2002.

OLIVEIRA, Denise. et al. Análise das evocações livres: uma técnica de análise estrutural das representações sociais. In MOREIRA, Antonia S.P. et al (Org.). **Perspectivas teórico-metodológicas em representações Sociais**. João Pessoa UFPB/ Editora Universitária, 2005. p. 573-603.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. **Deliberação nº 02/05**. Normas e princípios para a educação infantil no sistema de ensino do Paraná. CEE: Paraná, 2005.

PÉCORA, Ana R.; SÁ, Celso P. Memórias e representações Sociais da cidade de Cuiabá, ao longo de três gerações. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 21, n.2, p. 319-325. 2008. Disponível em www.scielo.br/prc. Acesso em 31-08-2013.

PEREGRINO, Giselly. Manoel de Barros e Walter Benjamin: Diálogos sobre a infância. **Revista Litteris**, Campinas, SP, n. 5, p. 1-10, 2010.

PINHEIRO, Ângela Alencar A. A criança e o adolescentes, representações sociais e processo constituinte. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v.9, n.3, p.343-355, set./dez.2004.

POSTMAN, Neil. **O desaparecimento da infância**. 6Reimp. Tradução de Suzana Menescal de Alencar Carvalho e José Laurenio de Melo. Rio de Janeiro: Graphia, 2012.

PULLIN, Elsa Maria M. P.; FERREIRA, Keli Cristina da S. **Uma revisão das produções brasileiras em representações sociais da infância, criança e aluno** - (período 1999-2012). Manuscrito submetido em 01/05/2013 ao Eixo Temático: Educação Infantil, do IX EDUCERE.

ROCHA, Eloísa A. C. **As pesquisas sobre a educação infantil no Brasil: a trajetória da ANPEd (1990-1996)**. **Pro-Posições**, Santa Catarina, v.10, n.1, mar. 1999, p. 54-74.

RONSONI, Marcelo.L. SARTURI, Rosane C. **Uma análise dos antecedentes históricos e legais do ensino obrigatório no país e de sua ampliação para nove anos**. Universidade Federal de Santa Maria.RS, 2011.

ROSEMBERG, Fúlvia. Panorama da educação infantil brasileira contemporânea. In: Simpósio Educação Infantil: construindo o presente. **Anais**– Simpósio realizado em Brasília, de 23 a 25 de abril de 2002. Brasília: UNESCO Brasil, 2003.

SÁ, Celso Pereira de. **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais**. Rio de Janeiro : EdUERJ, 1998.

SÁ, Celso P. de. A noção de objeto de pesquisa. In. Sá, Celso P.de. **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais**. Rio de Janeiro. Ed.UERJ, 1998. p.21-30.

SÁ, Celso .P. de. **Núcleo central das representações sociais**. .2 Ed Rev. São Paulo: Vozes, 2002.

SANTOS, Almir P. **Segunda infância e a educação natural em Jean-Jacques Rousseau**. 2008. 88f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo.

SARMENTO, Maria José. **As crianças e a infância: definindo conceitos delimitando o campo**, 2005.

SARMENTO, Maria José. **As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade**. In: PINTO,M., SARMENTO,M.J., CERISARA, A.B. (org). Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Lisboa: ASA,2004

SILVA, Claudio Roberto S. da. **A utopia da infância cidadã**. Disponível em <http://www.amprs.org.br/arquivos/revista_artigo/arquivo_129044654.pdf>. Acesso em 15 de agosto de 2013.

SILVA, Edilson A.; GARMS, Gilza M.Z.; GUIMARÃES, Célia M. **O jogo como atividade principal da criança: contribuições da teoria histórico-cultural à pedagogia da infância e ao trabalho do professor**. In: GUIMARÃES, Célia M.; REIS, Pedro G.R. Professores e infâncias: estudos e experiências. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2011

SPINK. Mary Jane. O conceito de representação social na abordagem psicossocial. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 9, n.3, p. 300-308, 1993.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VASCONCELOS, Beatriz N.M. **As construções da infância e suas raízes sócio-históricas: da invisibilidade aos holofotes**. In: I SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”, 9, João Pessoa. Anais Eletrônicos- 31-07 a 03-08-2012.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Tradução de Mônica Stahel M. Silva, 4Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, Lev S. **Pensamento e linguagem**; Tradução de Jefferson Luiz Camargo; 2Ed, São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WAJSKOP, Gisela. **Brincar na pré escola**. São Paulo: Cortez, 1995.

WALCHELKE, João Fernando R. Índice de Centralidade de representações Sociais a partir de evocações (INCEV): exemplo de aplicação no estudo da representação social sobre envelhecimento. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v.22, n.1, p. 102-110, 2009.

WALCHELKE, João; WOLTER, Rafael. Critérios de construção e relato da análise prototípica para representações sociais. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v.27, n.4, p. 521-526, out./dez. 2011.

ZAMBERLAN, Maria Aparecida T. Apresentação. In: ZAMBERLAN, Maria Aparecida T. (Org.). **Educação infantil: subsídios teóricos e práticas investigativas**. Londrina: CDI, 2005. p. 1-2.

APÊNDICES

f) Em que medida sua experiência como professora contribui para sua visão de aluno? Assinale apenas o espaço que melhor expressa sua opinião:

Sempre	Frequentemente	Ocasionalmente	Raramente	Nunca

Muito obrigada por sua cooperação!

APÊNDICE B- TESTE DE ASSOCIAÇÃO DE PALAVRAS

NOME:
ESCOLA:
DATA DE APLICAÇÃO

1) Escreva as primeiras palavras (somente palavras) que, para você, completam a frase: **INFÂNCIA É.....**

- () _____
 () _____
 () _____
 () _____
 () _____

2) Use os espaços () para hierarquizá-las por importância. Utilize 1 para a mais importante e assim sucessivamente.

3) É possível pensar em Aluno sem pensar na palavra mais importante. (caso precise utilize o verso da folha)

() **SIM.** Justifique sua resposta _____

() **NÃO.** Justifique sua resposta _____

4) Indique das palavras que escreveu as que considera:

Muito importantes: _____

Pouco importantes _____

Caso deseje deixe seus comentários : _____

Muito obrigada por sua cooperação!

APÊNDICE C- TESTE DE ASSOCIAÇÃO DE PALAVRAS

NOME:
ESCOLA:
DATA DE APLICAÇÃO

1) Escreva as primeiras palavras (somente palavras) que, para você, completam a frase: CRIANÇA É.....

- () _____
 () _____
 () _____
 () _____
 () _____

2) Use os espaços () para hierarquizá-las por importância. Utilize 1 para a mais importante e assim sucessivamente.

3) É possível pensar em Aluno sem pensar na palavra mais importante. (caso precise utilize o verso da folha)

() **SIM.** Justifique sua resposta _____

() **NÃO.** Justifique sua resposta _____

4) Indique das palavras que escreveu as que considera:

Muito importantes: _____

Pouco importantes _____

Caso deseje deixe seus comentários : _____

Muito obrigada por sua cooperação!

APÊNDICE D- TESTE DE ASSOCIAÇÃO DE PALAVRAS

NOME:
ESCOLA:
DATA DE APLICAÇÃO

1) Escreva as primeiras palavras (somente palavras) que, para você, completam a frase: **ALUNO É.....**

- () _____
 () _____
 () _____
 () _____
 () _____

2) Use os espaços () para hierarquizá-las por importância. Utilize 1 para a mais importante e assim sucessivamente.

3) É possível pensar em Aluno sem pensar na palavra mais importante. (caso precise utilize o verso da folha)

() **SIM.** Justifique sua resposta _____

() **NÃO.** Justifique sua resposta _____

4) Indique das palavras que escreveu as que considera:

Muito importantes: _____

Pouco importantes _____

Caso deseje deixe seus comentários : _____

Muito obrigada por sua cooperação!

APÊNDICE E- Corpus das palavras evocadas e lematizadas.

< INFÂNCIA É...> PALAVRAS EVOCADAS						APÓS A LEMATIZAÇÃO (mudança ou permanência)	
Estagiárias (n=11)		Profs Ed. Infantil (n=15)		Profs anos iniciais (n=11)		Corpus tratado	
Palavra	F	Palavra	F	Palavra	F	Palavra	F
afeto	1	afeto	2		0	afeto	3
alegria	4	alegria	5	alegria	8	alegria	17
	0	amor	2	amor	2	amor	4
aprender	1	aprender	1	aprender	1	aprender	12
aprendizado	1	aprendizado	1	aprendizado	1		
aprendizagem	2	aprendizagem	4				
		artes	1			artes	1
assimilar	1		0			assimilar	1
		atitude	1			atitude	1
		bagunça	1			bagunça	1
brincadeira	2	brincadeira/s	4	brincadeira/s	4	brincar	23
brincar	8	brincar	5				
		caminhar	1		0	caminhar	1
carinho	1			carinho	3	carinho	4
				compreensão	1	compreensão	1
		compromisso	2			compromisso	2
		conforto	1			conforto	1
		conhecimento	1			conhecimento	1
		consequência	1			consequência	1
construção	1			construção	1	construção	3
construir	1						
		correr	1			correr	1
		crescer	1			crescimento	4
crescimento	1	crescimento	1	crescimento	1		
criança	1	criança	2	criança	1	criança	4
				criatividade	2	criatividade	2
cuidado	2	cuidados	1			cuidado	6
cuidador	1						
cuidar	2						
				curiosidade	1	curiosidade	1
		dedicação	1	dedicação	1	dedicação	2
				dependência	1	dependência	1
		desafio	1			desafio	1
descobertas	1	descoberta/s	2	descobertas	1	descobertas	6
descobrir	2				0		
				descobrimento	1	descobrimento	1
desenvolvimento	3	desenvolvimento	2			desenvolvimento	5
		deveres	1			deveres	1
		direitos	2			direitos	2
diversão	2				0	diversão	3
divertido	1				0		
educar	1				0	educar	1
				ensinar	1	ensinar	1
			0	entusiasmo	1	entusiasmo	1
		escola	1		0	escola	1
				esperança	1	esperança	1
				espontaneidade	1	espontaneidade	1
		estudar	1			estudar	1
		experiências	1			experiências	2
				experimentação	1		

				inocência	1	inocência	1
família	1	família	1			família	2
		fantasia	1				
fase	2	fase	2			fase	4
	0	formação	1			formação	1
fragilidade	1					fragilidade	1
				imaginação	2	imaginação	3
imaginar	1						
		inocência	1			inocência	1
		irreverência	1			irreverência	1
				jogos	1	jogos	1
liberdade	1	liberdade	11	liberdade	1	liberdade	3
limites	1					limites	1
ludicidade	1					lúdico	3
lúdico	1			lúdico	1		
				luz	1	luz	1
		mãe	1			mãe	1
				marcas	1	marcas	1
		maturidade	1			maturidade	1
				metodologia	1	metodologia	1
		momento	1		0	momento	1
				motivação	1	motivação	1
		paciência	1		0	paciência	1
				participação	2	participação	2
passagem	1				0	passagem	1
				paz	1	paz	1
		período	2			período	2
		prazer	1			prazer	1
preparação	1					preparação	1
preservação	1					preservação	1
		processo	1			processo	1
		projeto	1			projeto	1
		pureza	1	pureza	1	pureza	2
				respeito	2	respeito	2
		segurança	1			segurança	1
				simpatia	1	simpatia	1
socialização	2					socialização	3
	0	sociedade	1				
	0	sorriso	1			sorriso	1
sujeito	1					sujeito	1
		tempo	1			tempo	1
		valorizar	1			valorizar	1
				vida	1	vida	2
		vivências	1				
				vontade	1	vontade	1
Total: 35	55	51	75	37	55	80	183

Fonte: A autora, 2013.

APÊNDICE F- *Corpus* das palavras evocadas e lematizadas

< CRIANÇA É...> PALAVRAS EVOCADAS						APÓS A LEMATIZAÇÃO (mudança ou permanência)	
Estagiárias (n=11)		Profs Ed. Infantil (n=15)		Profs anos iniciais (n=11)		<i>Corpus tratado</i>	
Palavra	F	Palavra	F	Palavra	F	Palavra	F
alegria	3	alegria	4	alegria	7	alegria	14
		amada	1			amada	1
				amadurecimento	1	amadurecimento	1
amor	2	amor	4	amor	3	amor	9
		aprender	3	aprender	1	aprender	5
aprendizado	1						
aprendiz	1			aprendiz	2	aprendiz	3
		atitude	1			atitude	1
ativa	1					ativa	1
bagunça	1					bagunça	1
				beleza	1	beleza	1
brincar	7	brincar	4	brincar	1	brincar	12
capaz	1					capaz	1
carinho	1	carinho	2			carinho	6
				carinhosa	3		
		chorar	1			chorar	1
		cidadão	1			cidadão	1
		compreensão	2			compreensão	2
				confiança	1	confiança	1
conhecimento	1			conhecimento	1	conhecimento	2
				construção	1	construção	2
construir	1						
				cores	1	cores	1
		crescimento	2	crescimento	1	crescimento	3
criativa	1					criatividade	4
		criatividade	1	criatividade	2		
cuidado	2	cuidado	2			cuidado	4
curiosa	2					curiosa	3
				curiosidade	1		
dependente	1					dependente	1
		desafiadora	1			desafiadora	1
descobrir	2					descobrir	3
		descoberta	1				
desenvolvimento	2	desenvolvimento	2			desenvolvimento	4
		direito	1			direito	1
educação	1	educação	1			educação	3
educável	1						
		emoção	1			emoção	1
		energia	1	energia	1	energia	2
		escola	1			escola	1
		esperança	1	esperança	1	esperança	2
esperta	1					esperta	1
		espontaneidade	1	espontaneidade	2	espontaneidade	4
espontâneo	1						
				etapas	1	etapas	1
estimulação	1					estimulação	1

		evolução	2			evolução	2
				falante	1	falante	1
		felicidade	2			felicidade	3
				feliz	1		
				força	1	força	1
frágil	2	frágil	2			frágil	4
futuro	1	futuro	2	futuro	1	futuro	4
		humano	1			humano	1
		imaginação	1	imaginação	2	imaginação	5
imaginar	2						
		indivíduo	1			indivíduo	1
		infância	1	infância	1	infância	2
		inocência	2	inocência	1	inocência	5
inocente	2						
				interesse	1	interesse	1
liberdade	1	liberdade	1			liberdade	2
		limites	1			limites	1
				livre	1	livre	1
				lúdico	2	lúdico	2
				luz	1	luz	1
manipuladora	1					manipuladora	1
		motivação	1			motivação	1
		movimento	1			movimento	1
		paciência	1			paciência	1
				peralta	1	peralta	1
		peessoa	1			peessoa	1
prazer	1					prazer	1
pureza	1					pureza	1
		racional	1			racional	1
		realização	1			realização	1
reprodução	1					reprodução	1
		respeitada	1				2
				respeito	1	respeito	
responsabilidade	1					responsabilidade	1
		sentimento	1			sentimento	1
		sinceridade	1			sinceridade	1
socialização	1					socialização	1
sociável	1					sociável	1
		sonhar	1			sonhos	3
				sonhos	2		
		sorriso	2			sorriso	2
sujeito	1					sujeito	1
		surpresa	1			surpresa	1
talentosa	1					talentosa	1
		teimosa	1			teimosa	1
		único	2			única	2
		verdade	1			verdadeira	2
				verdadeira	1		
		vida	1	vida	2	vida	3
Total: 36	52	53	73	35	52	81	177

Fonte: A autora, 2014.

APÊNDICE G- Corpus das palavras evocadas e lematizadas

< ALUNO É...> PALAVRAS EVOCADAS						APÓS A LEMATIZAÇÃO (mudança ou permanência)	
Estagiárias (n=11)		Profs Ed. Infantil (n=15)		Profs anos iniciais (n=11)		Corpus tratado	
Palavra	F	Palavra	F	Palavra	F	Palavra	F
acomodação	1					acomodação	1
		acompanhamento	1			acompanhamento	1
admirador	1					admirador	1
				afetivos	1	afeto	2
		afeto	1				
				agitado	1	agitado	1
alegria	1			alegria	4	alegria	5
		amor	2	amor	2	amor	4
				análise	1	análise	1
aprendiz	2					aprendiz	2
				aprender	5	aprender	18
aprendizado	4						
		aprendizagem	9				
assimilar	1					assimilar	1
		atitude	1			atitude	1
autor	1					autor	1
bagunça	1					bagunça	1
				barulho	1	barulho	1
				buscar	1	buscar	1
brincar	1					brincar	1
		caminho	1			caminho	1
capacidade	1					capacidade	1
				carinhoso	1	carinhoso	1
		cidadão	1			cidadão	1
				competência	1	competência	1
				comprometido	1	comprometido	1

compromisso	1	compromisso	4			compromisso	5
		conduzir	1			conduzir	1
				confiança	1	confiança	1
conhecimento	1	conhecimento	2	conhecimento	3	conhecimento	6
				construção	1		
construir	2					construir	3
				contribuir	1	contribuir	1
				cooperativo	1	cooperativo	1
				crescimento	1	crescimento	1
criança	1			criança	1	criança	2
				criatividade	3		
criativo	1					criatividade	4
		crítico	1			crítico	1
		cumplicidade	1			cumplicidade	1
curioso	2			curioso	1	curioso	3
dedicação	1	dedicação	1	dedicação	1	dedicação	3
defeitos	1					defeitos	1
		desafio	4			desafio	4
descoberta	1					descobrir	1
		desejo	1			desejo	1
desenvolvimento	2	desenvolvimento	2			desenvolvimento	4
		deveres	2			deveres	2
		direito	2			direito	2
		educação	3			educação	3
				ensinar	1		
ensino	1	ensino	3			ensino	5
envolvimento	1					envolvimento	1
escola	1						
		escolar	2			escolar	3
		especificidade	3			especificidade	3
				esperança	2	esperança	2
				esperteza	1		
esperto	1					esperto	2
estimulável	1						
		estímulo	1			estímulo	2
estudo	3					estudo	3
evolução	1	evolução	1			evolução	2
		experiência	1	experiência	1	experiência	2
				felicidade	1	felicidade	1
		formação	2			formação	2
formando	1					formando	1
		frequentador	1			frequentador	1
		humano	1			humano	1
				imaginação	1		
imaginar	1					imaginação	2
		impaciente	1			impaciente	1
				importante	1	importante	1
individualidades	1					individualidades	1
		indivíduo	3			indivíduo	3
				infância	1	infância	1

				interesse	2	interesse	1
		limites	1			limites	1
				lúdico	1	lúdico	1
				motivar	1	motivar	1
		normalidade	1			normalidade	1
		orientação	1			orientação	1
		participação	1	participação	1	participação	3
participativo	1						
passivo	1					passivo	1
pensante	1					pensante	1
				perseverança	1	perseverança	1
				pesquisador	2	pesquisador	2
		pessoa	1			pessoa	1
preparado	1					preparado	1
produto	1					produto	1
qualidades	1					qualidades	1
questionador	1			questionador	1	questionador	2
receptivo	1					receptivo	1
		regras	2	regras	1	regras	3
		respeito	4	respeito	1	respeito	5
responsabilidade	2	responsabilidade	1			responsabilidade	3
rotina	1					rotina	1
socialização	1	socialização	1			socialização	2
		surpresa	1			surpresa	1
		troca	1			troca	1
				vida	1	vida	1
vontade	1					vontade	1
Total: 42	52	41	74	39	54	92	179

Fonte: A autora, 2014.

APÊNDICE H

Quadros com as OME e OMI por grupo- Infância

Palavras evocadas para o indutor INFÂNCIA- critério ordem de evocação PROFS CEI					
P1	criança	brincar	descoberta	aprendizagem	fase
P2	criança	brincar	aprender	momento	conseqüência
P3	amor	afeto	cuidados	aprendizagem	desenvolvimento
P4	afeto	família	direitos	deveres	escola
P5	aprendizagem	experiências	vivências	brincar	desenvolvimento
P6	dedicação	compromisso	paciência	brincar	valorizar
P7	alegria	segurança	fantasia	conforto	prazer
P8	sorriso	brincadeira	inocência	formação	projeto
P9	brincar	correr	ter mãe próxima	estudar	crescer
P10	fase	período	processo	tempo	caminhar
P11	compromisso	crescimento	brincadeiras	desafio	alegria
P12	sociedade	direitos	período	alegria	conhecimento
P13	brincadeira	liberdade	artes	bagunça	maturidade
P14	brincadeiras	amor	descobertas	aprendizagem	alegria
P15	alegria	irreverência	atitude	aprendizado	pureza

Palavras evocadas para o indutor INFÂNCIA- critério ordem de hierarquização PROFS -CEI					
P1	criança	fase	brincar	descobertas	aprender
P2	criança	momento	brincar	aprender	conseqüências
P3	amor	cuidados	afeto	desenvolvimento	aprender
P4	família	afeto	direitos	escola	deveres
P5	brincar	aprender	experiências	vivências	desenvolvimento
P6	compromisso	dedicação	paciência	brincar	valorizar
P7	segurança	conforto	prazer	alegria	fantasia
P8	projeto	formação	inocência	brincar	sorriso
P9	mãe	crescer	brincar	correr	estudar
P10	fase	caminhar	processo	tempo	período
P11	alegria	compromisso	crescimento	desafio	brincar
P12	direitos	período	alegria	sociedade	conhecimento
P13	liberdade	brincar	bagunça	artes	maturidade
P14	amor	brincar	descobertas	alegria	aprender
P15	aprender	alegria	irreverência	pureza	atitude

Palavras evocadas para o indutor INFÂNCIA- critério ordem de evocação Estagiárias CEI					
E1	criança	brincar	sujeito	passagem	aprender
E2	brincar	liberdade	alegria	diversão	cuidar
E3	fase	brincar	limites	preservação	cuidado
E4	brincar	aprender	desenvolvimento	descobertas	socialização
E5	brincar	cuidar	educar	alegria	fase
E6	brincar	construir	assimilar	descobrir	imaginar
E7	brincar	divertido	alegria	ludicidade	crescimento
E8	brincar	diversão	carinho	afeto	família
E9	lúdico	brincar	desenvolvimento	aprender	socialização
E10	brincar	descobrir	aprender	preparação	cuidador
E11	construção	desenvolvimento	alegria	fragilidade	cuidado

Palavras evocadas para o indutor INFÂNCIA- critério ordem de hierarquização Estagiárias CEI					
E1	criança	brincar	aprender	passagem	sujeito
E2	brincar	diversão	cuidar	alegria	liberdade
E3	fase	brincar	limites	preservação	cuidado
E4	brincar	descobertas	desenvolvimento	aprender	socialização
E5	fase	brincar	cuidar	educar	alegria
E6	brincar	descobrir	imaginar	assimilar	construir
E7	brincar	divertido	alegria	ludicidade	crescimento
E8	família	afeto	carinho	brincar	diversão
E9	desenvolvimento	socialização	lúdico	brincar	aprender
E10	descobrir	brincar	aprender	preparação	cuidador
E11	construção	desenvolvimento	alegria	cuidado	fragilidade

Palavras evocadas para o indutor INFÂNCIA- critério ordem de evocação Professores CAPL					
PEF 1	ser criança	brincadeiras	jogos	participação	respeito
PEF2	alegria	luz	paz	vida	entusiasmo
PEF3	alegria	metodologia	respeito	ensinar	aprender
PEF4	brincadeira	carinho	compreensão	dedicação	amor
PEF5	descobertas	alegria	crescimento	lúdico	construção
PEF6	alegria	imaginação	pureza	descobrimento	carinho
PEF7	alegria	experimentação	curiosidade	participação	brincadeiras
PEF8	alegria	carinho	imaginação	criatividade	pureza
PEF9	amor	espontaneidade	marcas	motivação	esperança
PEF10	aprendizado	inocência	dependência	brincadeira	alegria
PEF11	liberdade	criatividade	alegria	vontade	simpatia

Palavras evocadas para o indutor INFÂNCIA- critério ordem de hierarquização Professores CAPL					
PEF1	respeito	ser criança	participação	brincadeiras	jogos
PEF2	vida	paz	alegria	luz	entusiasmo
PEF3	metodologia	ensinar	aprender	respeito	alegria
PEF4	amor	dedicação	compreensão	carinho	brincadeira
PEF5	descobertas	alegria	lúdico	construção	crescimento
PEF6	alegria	pureza	imaginação	descobrimento	carinho
PEF7	experimentação	curiosidade	participação	brincadeiras	alegria
PEF8	alegria	carinho	imaginação	criatividade	pureza
PEF9	amor	motivação	esperança	marcas	espontaneidade
PEF10	aprendizado	dependência	brincadeira	inocência	alegria
PEF11	liberdade	alegria	criatividade	vontade	simpatia

APÊNDICE I

Quadros com as OME e OMI por grupo - Criança

Palavras evocadas para o indutor CRIANÇA- critério ordem de evocação PROFS CEI					
P1	descoberta	inocência	crescimento	imaginação	sinceridade
P2	cuidado	brincadeira	inocência	ser humano	aprendizado
P3	amor	carinho	compreensão	aprendizagem	desenvolvimento
P4	amor	carinho	paciência	verdade	futuro
P5	infância	liberdade	brincar	aprender	cuidado
P6	brincar	sonhar	sorri	chorar	alegrar
P7	futuro	cidadão	desenvolvimento	esperança	movimento
P8	amor	compreensão	evolução	educação	evolução
P9	ser desejado	amada	respeitada	direito	escola
P10	humano	único	racional	indivíduo	pessoa
P11	espontaneidade	criatividade	alegria	desafiadora	felicidade
P12	única	crescimento	alegria	limites	brincadeira
P13	felicidade	realização	surpresa	teimosa	frágil
P14	sorriso	vida	sentimento	emoção	amor
P15	alegria	atitude	motivação	frágil	energia

Palavras evocadas para o indutor CRIANÇA- critério ordem de hierarquização PROFS -CEI					
1	descoberta	inocência	imaginação	crescimento	sinceridade
P2	cuidado	aprendizado	inocência	brincadeira	ser humano
P3	amor	carinho	compreensão	desenvolvimento	aprendizagem
P4	amor	carinho	paciência	verdade	futuro
P5	infância	brincar	aprender	cuidado	liberdade
P6	brincar	alegrar	sorrir	sonhar	chorar
P7	cidadão	desenvolvimento	esperança	futuro	movimento
P8	amor	compreensão	evolução	educação	evolução
P9	amada	ser desejada	respeitada	direito	escola
P10	racional	indivíduo	único	humano	pessoa
P11	espontaneidade	criatividade	alegria	desafiadora	felicidade
P12	única	crescimento	alegria	brincadeira	limites
P13	felicidade	teimosa	realização	surpresa	frágil
P14	amor	sentimento	emoção	vida	sorriso
P15	alegria	atitude	motivação	energia	frágil

Palavras evocadas para o indutor CRIANÇA- critério ordem de evocação Estagiárias CEI					
E1	sujeito	sociável	futuro	educável	reprodução
E2	brincadeiras	imaginação	mini adultos	inspira cuidados	aprendizado
E3	responsabilidade	cuidado	amor	educação	alegria
E4	brincadeira	socialização	pureza	espontâneo	bagunça
E5	brincadeira	estimulação	cuidado	desenvolvimento	dependente
E6	imaginar	brincar	descobrir	construir	desenvolvimento
E7	curiosa	ativa	ser humano	capaz	brincar
E8	alegria	descobertas	conhecimento	prazer	liberdade
E9	brincar	inocência	curiosa	criativa	talentosa
E10	alegria	amor	carinho	frágil	brincar
E11	frágil	esperta	manipuladora	inocente	aprendiz

Palavras evocadas para o indutor CRIANÇA- critério ordem hierarquização Estagiárias CEI					
E1	sujeito	sociável	educável	reprodução	futuro
E2	inspira cuidados	brincadeiras	aprendizado	imaginação	mini adultos
E3	responsabilidade	cuidado	amor	educação	alegria
E4	brincadeira	pureza	socialização	espontânea	bagunça
E5	brincadeira	cuidado	estimulação	desenvolvimento	dependente
E6	brincar	descobrir	imaginar	construir	desenvolvimento
E7	ser humano	brincar	curiosa	capaz	ativa
E8	conhecimento	descobertas	alegria	liberdade	prazer
E9	brincar	curiosa	talentosa	criativa	inocência
E10	alegria	frágil	brincar	amor	carinho
E11	aprendiz	frágil	inocente	manipuladora	esperta

Palavras evocadas para o indutor CRIANÇA- critério ordem de evocação Professores CAPL					
PEF1	amor	infância	respeito	etapas	brincar
PEF2	beleza	alegria	cores	luz	sonhos
PEF3	ludicidade	espontaneidade	alegria	aprender	viver
PEF4	peralta	falante	amorosa	carinhosa	verdadeira
PEF5	lúdico	construção	energia	conhecimento	alegria
PEF6	curiosidade	interesse	imaginação	alegria	confiança
PEF7	crescimento	amadurecimento	vida	esperança	amor
PEF8	alegria	imaginação	criatividade	carinhosa	sonhos
PEF9	inocência	alegria	espontaneidade	força	aprendiz
PEF10	alegria	aprendiz	futuro	criatividade	carinho
PEF11	ser em construção	feliz	livre	ser sábio	ser puro

Palavras evocadas para o indutor CRIANÇA- critério ordem de hierarquização Professores CAPL					
PEF1	infância	amor	respeito	brincar	etapas
PEF2	sonhos	alegria	beleza	luz	cores
PEF3	aprender	viver	ludicidade	alegria	espontaneidade
PEF4	amorosa	verdadeira	carinhosa	falante	peralta
PEF5	construção	energia	alegria	lúdico	conhecimento
PEF6	confiança	alegria	curiosidades	imaginação	interesse
PEF7	vida	amor	esperança	crescimento	amadurecimento
PEF8	alegria	imaginação	criatividade	carinho	sonhos
PEF9	aprendiz	inocência	força	espontaneidade	alegria
PEF10	futuro	carinho	aprendiz	criatividade	alegria
PEF11	ser em construção	livre	feliz	ser sábio	ser puro

APÊNDICE J

Quadros com as OME e OMI por grupo- Aluno

Palavras evocadas para o indutor ALUNO- critério ordem de evocação PROFS CEI					
P1	desafio	aprendizagem	desenvolvimento	troca	razão da escola
P2	educação	aprendizado	escola	socialização	desenvolvimento
P3	estímulo	participação	acompanhamento	aprendizagem	amor
P4	responsabilidade	deveres	direitos	afeto	formação
P5	educação	conhecimento	ensino	aprendizado	amor
P6	respeito	conhecimento	indivíduo	crítico	experiência
P7	aprendizagem	comprometimento	respeito	individual	cumplicidade
P8	compromisso	deveres	caminho	ensinar	aprender
P9	desejo	respeito	formação	cidadão	direito
P10	frequentador	pessoa	indivíduo	humano	escolar
P11	compromisso	aprendizagem	especificidade	normalidade	desafio
P12	regras	especificidade	limites	conduzir	aprendizagem
P13	surpresa	desafio	respeito	aprendizagem	regras
P14	educação	dedicação	ensino	compromisso	evolução
P15	desafio	impaciente	especificidade	orientação	atitude

Palavras evocadas para o indutor ALUNO- critério ordem de hierarquização PROFS -CEI					
P1	razão da escola	desafio	troca	desenvolvimento	aprendizagem
P2	escola	educação	desenvolvimento	aprendizagem	socialização
P3	amor	estímulo	participação	acompanhamento	aprendizagem
P4	afeto	responsabilidade	formação	deveres	direitos
P5	amor	conhecimento	aprendizado	ensino	educação
P6	respeito	conhecimento	indivíduo	crítico	experiência
P7	comprometimento	individual	respeito	aprendizagem	cumplicidade
P8	compromisso	dever	ensinar	caminho	aprender
P9	desejo	respeito	formação	cidadão	direito
P10	indivíduo	pessoa	escolar	frequentador	humano
P11	especificidade	aprendizagem	compromisso	desafio	normalidade
P12	especificidade	aprendizagem	conduzir	regras	limites
P13	surpresa	desafio	respeito	aprendizagem	regras
P14	dedicação	compromisso	educação	ensino	evolução
P15	especificidade	desafio	orientação	atitude	impaciente

Palavras evocadas para o indutor ALUNO- critério ordem de evocação Estagiárias CEI					
E1	aprendiz	formando	"produto"	evolução	curioso
E2	estudante	processo de conhecimento	mal educado	participativo	passivo
E3	ser humano	individualidades	qualidades	defeitos	responsabilidade
E4	desenvolvimento	aprendizado	bagunça	socialização	rotina
E5	escola	aprendizado	dedicação	estudo	receptivo
E6	imaginar	construir	assimilar	desenvolvimento	brincar
E7	aprendiz	autor	construtor	pensante	criativo
E8	aprendizado	ensino	curiosidade	descoberta	conhecimento
E9	estudo	responsabilidade	compromisso	vontade	capacidade
E10	aprendizagem	admirador	criança	envolvimento	alegria
E11	acomodação	estimulável	esperto	questionador	preparado

Palavras evocadas para o indutor ALUNO- critério ordem hierarquização Estagiárias CEI					
E1	aprendiz	formando	"produto"	evolução	curioso
E2	processo de desenvolvimento	estudante	participativo	passivo	mal educado
E3	ser humano	individualidades	qualidades	defeitos	responsabilidade
E4	socialização	aprendizado	desenvolvimento	rotina	bagunça
E5	aprendizado	dedicação	estudo	receptivo	escola
E6	brincar	imaginar	assimilar	construir	desenvolvimento
E7	aprendiz	pensante	autor	criativo	construtor
E8	ensino	aprendizado	descoberta	conhecimento	curiosidade
E9	estudo	compromisso	responsabilidade	vontade	capacidade
E10	aprendizagem	alegria	envolvimento	admirador	criança
E11	questionador	preparado	estimulável	esperto	acomodado

Palavras evocadas para o indutor ALUNO- critério ordem de evocação Professores CAPL					
PEF1	respeito	amor	participação	criança	infância
PEF2	esperança	alegria	vida	esperteza	barulho
PEF3	dedicação	perseverança	esperança	contribuir	buscar
PEF4	importante	carinhoso	comprometido	afetivos	amorosos
PEF5	alegria	conhecimento	construção	regras	lúdico
PEF6	interesse	imaginação	criatividade	alegria	aprendizagem
PEF7	questionador	curioso	agitado	pesquisador	cooperativo
PEF8	confiança	interesse	criatividade	alegria	aprendizagem
PEF9	aprendizado	experiência	pesquisa	análise	crescimento
PEF10	conhecimento	aprender	ensinar	motivar	criatividade
PEF11	aprendizado	competência	ser inacabado	felicidade	conhecimento

Palavras evocadas para o indutor ALUNO- critério ordem de hierarquização Professores CAPL					
PEF1	criança	infância	amor	respeito	participação
PEF2	esperança	vida	alegria	esperteza	barulho
PEF3	buscar	dedicação	contribuir	perseverança	esperança
PEF4	importante	amorosos	carinhoso	afetivos	comprometido
PEF5	conhecimento	construção	alegria	regras	lúdico
PEF6	interesse	aprendizagem	criatividade	alegria	imaginação
PEF7	questionador	curioso	agitado	pesquisador	cooperativo
PEF8	confiança	interesse	criatividade	alegria	aprendizagem
PEF9	análise	aprendizado	experiência	pesquisador	crescimento
PEF10	conhecimento	ensinar	aprender	criatividade	motivar
PEF11	aprendizado	competência	ser inacabado	conhecimento	felicidade

APÊNDICE K- Palavras lematizadas salvas no Excel em CSV- Corpus geral OME Infância

P1-	PROF. ED INF	criança	brincar	descobertas	aprender	fase
P2-	PROF. ED INF	criança	brincar	aprender	momento	conseqüência
P3-	PROF. ED INF	amor	afeto	cuidado	aprender	desenvolvimento
P4-	PROF. ED INF	afeto	família	direitos	deveres	escola
P5-	PROF. ED INF	aprender	experiências	vivências	brincar	desenvolvimento
P6-	PROF. ED INF	dedicação	compromisso	paciência	brincar	valorizar
P7-	PROF. ED INF	alegria	segurança	fantasia	conforto	prazer
P8-	PROF. ED INF	sorriso	brincar	inocência	formação	projeto
P9-	PROF. ED INF	brincar	correr	mãe	estudar	crescimento
P10-	PROF. ED INF	fase	período	processo	tempo	caminhar
P11-	PROF. ED INF	compromisso	crescimento	brincar	desafio	alegria
P12-	PROF. ED INF	socialização	direitos	período	alegria	conhecimento
P13-	PROF. ED INF	brincar	liberdade	artes	bagunça	maturidade
P14-	PROF. ED INF	brincar	amor	descobertas	aprender	alegria
P15-	PROF. ED INF	alegria	irreverência	atitude	aprender	pureza
P16-	PROF.ED FUND	criança	brincar	jogos	participação	respeito
P17-	PROF.ED FUND	alegria	luz	paz	vivências	entusiasmo
P18-	PROF.ED FUND	alegria	metodologia	respeito	ensinar	aprender
P19-	PROF.ED FUND	brincar	carinho	compreensão	dedicação	amor
P20-	PROF.ED FUND	descobertas	alegria	crescimento	lúdico	construção
P21-	PROF.ED FUND	alegria	imaginação	pureza	descobrimto	carinho
P22-	PROF.ED FUND	alegria	experiências	curiosidade	participação	brincar
P23-	PROF.ED FUND	alegria	carinho	imaginação	criatividade	pureza
P24-	PROF.ED FUND	amor	espontaneidade	marcas	motivação	esperança
P25-	PROF.ED FUND	aprender	inocência	dependência	brincar	alegria
P26-	PROF.ED FUND	liberdade	criatividade	alegria	vontade	simpatia
P27-	EST.	criança	brincar	sujeito	passagem	aprender

P28-	EST.	brincar	liberdade	alegria	diversão	cuidado
P29-	EST.	fase	brincar	limites	preservação	cuidado
P30-	EST.	brincar	aprender	desenvolvimento	descobertas	socialização
P31-	EST.	brincar	cuidado	educar	alegria	fase
P32-	EST.	brincar	construção	assimilar	descobrir	imaginação
P33-	EST.	brincar	diversão	alegria	lúdico	crescimento
P34-	EST.	brincar	diversão	carinho	afeto	família
P35-	EST.	lúdico	brincar	desenvolvimento	aprender	socialização
P36-	EST.	brincar	descobrir	aprender	preparação	cuidado
P37-	EST.	construção	desenvolvimento	alegria	fragilidade	cuidado

Palavras lematizadas salvas no Excel em CSV- Corpus geral OMI Infância

P1-	PROF. ED INF	criança	fase	brincar	descobertas	aprender
P2-	PROF. ED INF	criança	momento	brincar	aprender	conseqüências
P3-	PROF. ED INF	amor	cuidados	afeto	desenvolvimento	aprender
P4-	PROF. ED INF	família	afeto	direitos	escola	deveres
P5-	PROF. ED INF	brincar	aprender	experiências	vivências	desenvolvimento
P6-	PROF. ED INF	compromisso	dedicação	paciência	brincar	valorizar
P7-	PROF. ED INF	segurança	conforto	prazer	alegria	fantasia
P8-	PROF. ED INF	projeto	formação	inocência	brincar	sorriso
P9-	PROF. ED INF	mãe	crescimento	brincar	correr	estudar
P10-	PROF. ED INF	fase	caminhar	processo	tempo	período
P11-	PROF. ED INF	alegria	compromisso	crescimento	desafio	brincar
P12-	PROF. ED INF	direitos	período	alegria	socialização	conhecimento
P13-	PROF. ED INF	liberdade	brincar	bagunça	artes	maturidade
P14-	PROF. ED INF	amor	brincar	descobertas	alegria	aprender
P15-	PROF. ED INF	aprender	alegria	irreverência	pureza	atitude
	PROF.ED					
P16-	FUND	respeito	criança	participação	brincar	jogos
P17-	PROF.ED	vivências	paz	alegria	luz	entusiasmo

	FUND PROF.ED					
P18-	FUND PROF.ED	metodologia	ensinar	aprender	respeito	alegria
P19-	FUND PROF.ED	amor	dedicação	compreensão	carinho	brincar
P20-	FUND PROF.ED	descobertas	alegria	lúdico	construção	crescimento
P21-	FUND PROF.ED	alegria	pureza	imaginação	descobrimento	carinho
P22-	FUND PROF.ED	experiências	curiosidade	participação	brincar	alegria
P23-	FUND PROF.ED	alegria	carinho	imaginação	criatividade	pureza
P24-	FUND PROF.ED	amor	motivação	esperança	marcas	espontaneidade
P25-	FUND PROF.ED	aprender	dependência	brincar	inocência	alegria
P26-	FUND	liberdade	alegria	criatividade	vontade	simpatia
P27-	EST.	criança	brincar	aprender	passagem	sujeito
P28-	EST.	brincar	diversão	cuidado	alegria	liberdade
P29-	EST.	fase	brincar	limites	preservação	cuidado
P30-	EST.	brincar	descobertas	desenvolvimento	aprender	socialização
P31-	EST.	fase	brincar	cuidado	educar	alegria
P32-	EST.	brincar	descoberta	imaginação	assimilar	construção
P33-	EST.	brincar	diversão	alegria	lúdico	crescimento
P34-	EST.	família	afeto	carinho	brincar	diversão
P35-	EST.	desenvolvimento	socialização	lúdico	brincar	aprender
P36-	EST.	descobertas	brincar	aprender	preparação	cuidado
P37-	EST.	construção	desenvolvimento	alegria	cuidado	fragilidade

Palavras lematizadas salvas no Excel em CSV- Corpus geral OME Criança

P1	PROF ED INF	descobrir	inocência	crescimento	imaginação	sinceridade
P2	PROF ED INF	cuidado	brincar	inocência		aprender
P3	PROF ED INF	amor	carinho	compreensão	aprender	desenvolvimento
P4	PROF ED INF	amor	carinho	paciência	verdadeira	futuro
P5	PROF ED INF	infância	liberdade	brincar	aprender	cuidado
P6	PROF ED INF	brincar	sonhos	sorriso	chorar	alegria
P7	PROF ED INF	futuro	cidadão	desenvolvimento	esperança	movimento
P8	PROF ED INF	amor	compreensão	evolução	educação	evolução
P9	PROF ED INF		amada	respeito	direito	escola
P10	PROF ED INF	humano	única	racional	indivíduo	peessoa
P11	PROF ED INF	espontaneidade	criatividade	alegria	desafiadora	felicidade
P12	PROF ED INF	única	crescimento	alegria	limites	brincar
P13	PROF ED INF	felicidade	realização	surpresa	teimosa	frágil
P14	PROF ED INF	sorriso	vida	sentimento	emoção	amor
P15	PROF ED INF	alegria	atitude	motivação	frágil	energia
P16	FUND PROF ED	amor	infância	respeito	etapas	brincar
P17	FUND PROF ED	beleza	alegria	cores	luz	sonhos
P18	FUND PROF ED	lúdico	espontaneidade	alegria	aprender	vida
P19	FUND PROF ED	peralta	falante	amor	carinho	verdadeira
P20	FUND PROF ED	lúdico	construção	energia	conhecimento	alegria
P21	FUND	curiosa	interesse	imaginação	alegria	confiança

P22	PROF ED FUND	crescimento	amadurecimento	vida	esperança	amor
P23	PROF ED FUND	alegria	imaginação	criatividade	carinho	sonhos
P24	PROF ED FUND	inocência	alegria	espontaneidade	força	aprendiz
P25	PROF ED FUND	alegria	aprendiz	futuro	criatividade	carinho
P26	PROF ED FUND		felicidade	livre		
P27	EST	sujeito	sociável	futuro	educação	reprodução
P28	EST	brincar	imaginação			aprender
P29	EST	responsabilidade	cuidado	amor	educação	alegria
P30	EST	brincar	socialização	pureza	espontaneidade	bagunça
P31	EST	brincar	estimulação	cuidado	desenvolvimento	dependente
P32	EST	imaginação	brincar	descobrir	construção	desenvolvimento
P33	EST	curiosa	ativa		capaz	brincar
P34	EST	alegria	descobrir	conhecimento	prazer	liberdade
P35	EST	brincar	inocência	curiosa	criatividade	talentosa
P36	EST	alegria	amor	carinho	frágil	brincar
P37	EST	frágil	esperta	manipuladora	inocência	aprendiz

Palavras lematizadas salvas no Excel em CSV- Corpus geral OMI Criança

P1	PROF ED INF	descobrir	inocência	imaginação	crescimento	sinceridade
P2	PROF ED INF	cuidado	aprender	inocência	brincar	
P3	PROF ED INF	amor	carinho	compreensão	desenvolvimento	aprender
P4	PROF ED INF	amor	carinho	paciência	verdadeira	futuro

P5	PROF ED INF	infância	brincar	aprender	cuidado	liberdade
P6	PROF ED INF	brincar	alegria	sorrir	sonhos	chorar
P7	PROF ED INF	cidadão	desenvolvimento	esperança	futuro	movimento
P8	PROF ED INF	amor	compreensão	evolução	educação	evolução
P9	PROF ED INF	amada		respeito	direito	escola
P10	PROF ED INF	racional	indivíduo	única	humano	pessoa
P11	PROF ED INF	espontaneidade	criatividade	alegria	desafiadora	felicidade
P12	PROF ED INF	única	crescimento	alegria	brincar	limites
P13	PROF ED INF	felicidade	teimosa	realização	surpresa	frágil
P14	PROF ED INF	amor	sentimento	emoção	vida	sorriso
P15	PROF ED INF	alegria	atitude	motivação	energia	frágil
P16	PROF ED FUND	infância	amor	respeito	brincar	etapas
P17	PROF ED FUND	sonhos	alegria	beleza	luz	cores
P18	PROF ED FUND	aprender	vida	ludicidade	alegria	espontaneidade
P19	PROF ED FUND	amor	verdadeira	carinho	falante	peralta
P20	PROF ED FUND	construção	energia	alegria	lúdico	conhecimento
P21	PROF ED FUND	confiança	alegria	curiosa	imaginação	interesse
P22	PROF ED FUND	vida	amor	esperança	crescimento	amadurecimento

P23	PROF ED FUND	alegria	imaginação	criatividade	carinho	sonhos
P24	PROF ED FUND	aprendiz	inocência	força	espontaneidade	alegria
P25	PROF ED FUND	futuro	carinho	aprendiz	criatividade	alegria
P26	PROF ED FUND		livre	felicidade		
P27	EST	sujeito	sociável	educação	reprodução	futuro
P28	EST		brincar	aprender	imaginação	
P29	EST	responsabilidade	cuidado	amor	educação	alegria
P30	EST	brincar	pureza	socialização	espontânea	bagunça
P31	EST	brincar	cuidado	estimulação	desenvolvimento	dependente
P32	EST	brincar	descobrir	imaginação	construção	desenvolvimento
P33	EST		brincar	curiosa	capaz	ativa
P34	EST	conhecimento	descobrir	alegria	liberdade	prazer
P35	EST	brincar	curiosa	talentosa	criatividade	inocência
P36	EST	alegria	frágil	brincar	amor	carinho
P37	EST	aprendiz	frágil	inocência	manipuladora	esperta

Palavras lematizadas salvas no Excel em CSV- Corpus geral OME Aluno

P1	PROF ED INF	desafio	aprender	desenvolvimento	troca
----	-------------	---------	----------	-----------------	-------

P2	PROF ED INF	educação	aprender	escolar	socialização	desenvolvimento
P3	PROF ED INF	estímulo	participação	acompanhamento	aprender	amor
P4	PROF ED INF	responsabilidade	deveres	direito	afeto	formação
P5	PROF ED INF	educação	conhecimento	ensino	aprender	amor
P6	PROF ED INF	respeito	conhecimento	indivíduo	crítico	experiência
P7	PROF ED INF	aprender	compromisso	respeito	indivíduo	cumplicidade
P8	PROF ED INF	compromisso	deveres	caminho	ensino	aprender
P9	PROF ED INF	desejo	respeito	formação	cidadão	direito
P10	PROF ED INF	frequentador	pessoa	indivíduo	humano	escolar
P11	PROF ED INF	compromisso	aprender	especificidade	normalidade	desafio
P12	PROF ED INF	regras	especificidade	limites	conduzir	aprender
P13	PROF ED INF	surpresa	desafio	respeito	aprender	regras
P14	PROF ED INF	educação	dedicação	ensino	compromisso	evolução
P15	PROF ED INF	desafio	impaciente	especificidade	orientação	atitude
P16	FUND PROF ED	respeito	amor	participação	criança	infância
P17	FUND PROF ED	esperança	alegria	vida	esperto	barulho
P18	FUND PROF ED	dedicação	perseverança	esperança	contribuir	buscar
P19	FUND PROF ED	importante	carinho	comprometido	afeto	amor
P20	FUND PROF ED	alegria	conhecimento	construir	regras	lúdico
P21	FUND	interesse	imaginação	criatividade	alegria	aprender

P22	PROF ED FUND	questionador	curioso	agitado	pesquisador	cooperativo
P23	PROF ED FUND	confiança	interesse	criatividade	alegria	aprender
P24	PROF ED FUND	aprender	experiência	pesquisador	análise	crescimento
P25	PROF ED FUND	conhecimento	aprender	ensino	motivar	criatividade
P26	FUND	aprender	competência		felicidade	conhecimento
P27	EST	aprendiz	formando	produto	evolução	curioso
P28	EST	estudo			participação	passivo
P29	EST		indivíduo	qualidades	defeitos	responsabilidade
P30	EST	desenvolvimento	aprender	bagunça	socialização	rotina
P31	EST	escolar	aprender	dedicação	estudo	receptivo
P32	EST	imaginação	construir	assimilar	desenvolvimento	brincar
P33	EST	aprendiz	autor	construir	pensante	criatividade
P34	EST	aprender	ensino	curioso	descobrir	conhecimento
P35	EST	estudo	responsabilidade	compromisso	vontade	capacidade
P36	EST	aprender	admirador	criança	envolvimento	alegria
P37	EST	acomodação	estímulo	esperto	questionador	preparado

Palavras lematizadas salvas no Excel em CSV- Corpus geral OMI Aluno

P1	PROF ED INF		desafio	troca	desenvolvimento	aprender
----	-------------	--	---------	-------	-----------------	----------

P2	PROF ED INF	escolar	educação	desenvolvimento	aprender	socialização
P3	PROF ED INF	amor	estímulo	participação	acompanhamento	aprender
P4	PROF ED INF	afeto	responsabilidade	formação	deveres	direitos
P5	PROF ED INF	amor	conhecimento	aprender	ensino	educação
P6	PROF ED INF	respeito	conhecimento	indivíduo	crítico	experiência
P7	PROF ED INF	comprometimento	individual	respeito	aprender	cumplicidade
P8	PROF ED INF	compromisso	dever	ensino	caminho	aprender
P9	PROF ED INF	desejo	respeito	formação	cidadão	direito
P10	PROF ED INF	indivíduo	pessoa	escolar	frequentador	humano
P11	PROF ED INF	especificidade	aprender	compromisso	desafio	normalidade
P12	PROF ED INF	especificidade	aprender	conduzir	regras	limites
P13	PROF ED INF	surpresa	desafio	respeito	aprender	regras
P14	PROF ED INF	dedicação	compromisso	educação	ensino	evolução
P15	PROF ED INF	especificidade	desafio	orientação	atitude	impaciente
P16	FUND PROF ED	criança	infância	amor	respeito	participação
P17	FUND PROF ED	esperança	vida	alegria	esperto	barulho
P18	FUND PROF ED	buscar	dedicação	contribuir	perseverança	esperança
P19	FUND PROF ED	importante	amor	carinho	afetivos	comprometido
P20	FUND PROF ED	conhecimento	construir	alegria	regras	lúdico
P21	FUND	interesse	aprender	criatividade	alegria	imaginação

P22	PROF ED FUND	questionador	curioso	agitado	pesquisador	cooperativo
P23	PROF ED FUND	confiança	interesse	criatividade	alegria	aprender
P24	PROF ED FUND	análise	aprender	experiência	pesquisador	crescimento
P25	PROF ED FUND	conhecimento	ensino	aprender	criatividade	motivar
P26	FUND	aprender	competência		conhecimento	felicidade
P27	EST	aprendiz	formando	produto	evolução	curioso
P28	EST		estudante	participação	passivo	mal educado
P29	EST		individualidades	qualidades	defeitos	responsabilidade
P30	EST	socialização	aprender	desenvolvimento	rotina	bagunça
P31	EST	aprender	dedicação	estudo	receptivo	escolar
P32	EST	brincar	imaginação	assimilar	construir	desenvolvimento
P33	EST	aprendiz	pensante	autor	criatividade	construtor
P34	EST	ensino	aprender	descobrir	conhecimento	curiosidade
P35	EST	estudo	compromisso	responsabilidade	vontade	capacidade
P36	EST	aprender	alegria	envolvimento	admirador	criança
P37	EST	questionador	preparado	estimulável	esperto	acomodado

ANEXO

ANEXO 1- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
LONDRINA - UEL/ HOSPITAL
REGIONAL DO NORTE DO



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Representações Sociais de infância, criança e aluno de professores de Educação Infantil e Ensino Fundamental

Pesquisador: Keli Cristina da Silva

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 11935312.8.0000.5231

Instituição Proponente: CECA - Departamento de Educação

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 242.289

Data da Relatoria: 02/04/2013

Apresentação do Projeto:

A presente pesquisa de dissertação de mestrado em educação pretende identificar quais são as representações sociais que professores do ensino infantil e fundamental de escolas de Londrina tem da infância, da criança e dos alunos possuem mediante aplicação de um questionário baseado na técnica de associação de palavras. Portanto, se trata de realizar uma pesquisa exploratória de cunho qualitativo para investigar as Representações Sociais de professores da Educação Infantil e Ensino Fundamental sobre infância, criança e aluno.

Objetivo da Pesquisa:

Identificar as representações sociais de professores de educação infantil e ensino fundamental e tentar identificar as possíveis implicações nas práticas pedagógicas dessas representações sociais; Comparar os resultados das análises decorrentes do uso do software EVOC com as análises propiciadas pelo Índice de Centralidade de representações Sociais a partir de Evocação (INCEV).

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

A pesquisa não apresenta risco eticamente relevantes que violem o princípio da não maleficência;

A pesquisa pretende fornecer benefícios a compreensão da prática pedagógica e os impactos que as representações sociais dos alunos por parte dos docentes tem sobre essa prática, por isso pode oferecer algum benefício futuro à sociedade e por isso se justifica pelo princípio da beneficência;

Endereço: AVENIDA ROBERT KOCH, 60

Bairro: VILA OPERÁRIA

UF: PR

Município: LONDRINA

Telefone: (43)3371-2490

CEP: 86.038-440

E-mail: cep268@uel.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
LONDRINA - UEL/ HOSPITAL
REGIONAL DO NORTE DO



Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Conforme projeto, para a coleta dos dados serão utilizados quatro questionários: um para desenhar o perfil sócio-demográfico dos participantes e três Testes de Associação de Palavras. O primeiro questionário e o teste encontra-se no final do projeto anexado na plataforma. A folha de rosto está adequada, uma vez que está assinada pela pesquisadora e pela vice-coordenação do mestrado em educação da UEL, da qual a pesquisadora é aluna.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

A pesquisadora apresenta autorização das instituições co-participantes e uma versão do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. O que garante o respeito à autonomia da instituição e dos participantes assim que o termo for assinado com a prestação de informações relevantes à compreensão da pesquisa. Entretanto, a pesquisa apresenta TCLE de forma adequada.

A pesquisa apresenta orçamento detalhado e informa que o financiamento será próprio.

O cronograma prevê que a pesquisa somente irá começar após tramite no comitê.

Recomendações:

Nada a acrescentar.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Nada a acrescentar.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

LONDRINA, 10 de Abril de 2013

Assinador por:
Alexandrina Aparecida Maciel Cardelli
(Coordenador)

Endereço: AVENIDA ROBERT KOCH, 60
Bairro: VILA OPERÁRIA
UF: PR **Município:** LONDRINA
Telefone: (43)3371-2490

CEP: 86.038-440

E-mail: cep268@uel.br