UNIVERSIDADE ESTÁCIO DE SÁ

TELMA JANNUZZI DA SILVA LOPES

A CONSTRUÇÃO DA FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA EM CRIANÇAS DO 2º AO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Rio de Janeiro

Julho de 2014

TELMA JANNUZZI DA SILVA LOPES

A CONSTRUÇÃO DA FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA EM CRIANÇAS DO 2º AO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Linha de Pesquisa: Representações Sociais e Práticas Educativas

Tese apresentada à Universidade Estácio de Sá como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Pedro Humberto Faria Campos.

Rio de Janeiro

Julho de 2014

TELMA JANNUZZI DA SILVA LOPES

A CONSTRUÇÃO DA FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA EM CRIANÇAS DO 2º AO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Linha de Pesquisa: Representações Sociais e Práticas Educativas

Tese apresentada à Universidade Estácio de Sá como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em Educação. Orientador Prof. Dr. Pedro Humberto Faria Campos.

Banca examinadora:

Pedro Humberto Faria Campos (orientador)

Tarso Bonilha Mazzotti

Laélia Carmelita Portela Moreira

Ariene Lopes e Silva

Beatriz Bento de Souza

Rio de Janeiro

Julho de 2014

AGRADECIMENTOS

A solidariedade nos apóia quando estamos diante de nossos desafios: o apoio nos dá força para superá-los. A solidariedade diz "Entendo o que você está passando e você pode contar comigo. Ela supre duas necessidades fundamentais: a necessidade de ser compreendido e a de nossos sentimentos validados".

Obrigada a todos que compreenderam a empreitada em escrever uma tese.

A você, Aloísio companheiro de muitas empreitadas.

A vocês, Aloísio Jr. Rafael, Felipe e Marianna, filhos queridos, desculpe-me pela ausência.

A você, Maria Lúcia pelo carinho e paciência.

Ao professor orientador Pedro Humberto Faria Campos por ter-me incentivado a pesquisar um assunto que representa toda minha vida profissional.

RESUMO

O estudo qualitativo etnográfico em questão analisou, através da aplicação individual e em duplas, o jogo "A construção de minha escola", a frequência e a hierarquia das colocações dos elementos constitutivos da escola e sua funcionalidade. O jogo composto por duas maquetes e personagens de *biscui*t teve a duração de 20 minutos e foi filmado. Seu pressuposto básico residiu na funcionalidade da escola que engendra as atividades que nela são realizadas. Fundamentou-se na Teoria das Representações Sociais (TRS) de Moscovici, a qual busca compreender os processos de construção de conhecimentos criados pelos homens para explicar o mundo e sua inserção dentro dele. O que se pode registrar é que a frequência dos elementos que representam o pátio e a quadra de esportes aponta para a importância das atividades recreativas como momento de socialização e integração. A colocação de salas avulsas aponta a estrutura escolar vivida pelas crianças e quanto este espaço já não os atrai. As aulas especializadas denunciam uma divisão de responsabilidade quanto ao aprendizado dos alunos. Com a idade as crianças evoluem na percepção da estrutura de poder na escola registrando que o Diretor (aquele que pune), a Supervisão (aquela que encaminha ao Diretor), Secretaria (espaço formal da escola). Também se percebeu um declínio da recreação a favor de atividades mais elaboradas e intelectualizadas. Alguns pontos relacionados ao desenvolvimento do estágio operatório foram observados: houve uma evolução da visão egocêntrica centrada nas necessidades e interesses da criança para uma visão mais descentrada onde o outro aparece com direitos como os seus, revelados nas construções minha sala/a sala do outro, principalmente com a evolução das idades nas meninas. O que se registra é que a escola tem cumprido o seu papel de interação social, mas tem se distanciado da vida da criança que se tornou muito mais rica e dinâmica. A percepção dos elementos constitutivos da escola e sua funcionalidade foram afetadas pela interação das duplas. As meninas são mais ligadas à figura do professor e as mais velhas vão diferenciando mais as funções administrativas que os meninos.

PALAVRAS-CHAVE: Representações- Representações sociais- Escola- Desenvolvimento- meninos – meninas.

ABSTRACT

The ethnographic qualitative study in question examined through an individual and in-pair application the game called "The construction of my school", the frequency and hierarchy of the placements of the constituent elements of the school as well as its functionality. Such a game, consisting of two models and biscuit characters, lasted 20 minutes and was filmed. Its basic assumption resided in the school functionality which engenders activities which are performed in it. It was based on Moscovici's Social Representations Theory (SRT), which seeks to understand the knowledge construction processes created by men in order to explain the world and their place within it. It is noteworthy that the frequency of the elements which represent the patio and the sports court points to the importance of recreational activities as being a moment of socialization and integration. The placement of single rooms points to a school structure experienced by children and to what extent such space does not attract them anymore. The specialized classes reveal a share of responsibility regarding students' learning. As children grow older, they develop their perception regarding power structure in the school, registering the Principal (the one who punishes), the Supervisor (the one who takes the children to the director) and the Secretary Room (formal school space). We also detected a decline in the recreation activities in favor of more elaborate and intellectualized ones. Some points related to the development of the operational stage were observed: there was an evolution from an egocentric view centered on the child's needs and interests to a more centered view, in which the other appears with the same rights as the ones of the child itself, are shown in the mental constructions my room/the other's room, fact which is mostly noticed among girls as they grow older. Isis observed that the school has fulfilled its social interaction role, but has taken a distance from the child's life, which has become much richer and more dynamic. The perception of what constitutes the school and its functionality was affected by the interaction of the pairs. Girls are more linked to the teacher's image and the older ones better differentiate more administrative functions when compared to boys.

KEYWORDS: Representations- Social Representations - School- Development- Boys and Girls.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....9

INTRODUÇÃO.....10

1-A ESCOLA.....24
2- AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E A EDUCAÇÃO.....43
2.1 A Teoria das Representações Sociais.....44
2.2-A escola como objeto das Representações Sociais.....51

3- A PERSPECTIVA DESENVOLVIMENTISTA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS.55
3.1-A perspectiva desenvolvimentista das Representações Sociais.....55
3.1.1-Piaget e as representações sociais de mundo.....57
3.1.2-A formação de conceitos em Vigotski.....66
3.1.3-Atividade e representação mental.....68
3.1.4-A Psicologia da Atividade: Leontiev e Davidov.....69
3.2- Duveen e o papel da interação na formação de objetos complexos.....70
4-O ESTUDO EMPÍRICO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE ESCOLA EM CRIANÇAS DO 2º AO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL.....89
4.1-Universo da pesquisa.....91
4.2-O jogo "Construção de minha escola".....92
4.3- A pesquisa piloto.....92
4.4- A construção dos quadros de frequência dos elementos constitutivos da escola..95
4.5- A construção do quadro de Hierarquia dos elementos constitutivos da escola....

CONSIDERAÇÕES FINAIS 125

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....130
ANEXOS

APRESENTAÇÃO

> *"Enquanto categoria abstrata, instituição em si, portadora de uma natureza imutável da qual se diga é boa ou é má, a escola não existe. Enquanto espaço social em que a educação formal, que não é toda educação, se dá, a escola na verdade não é, a escola está sendo historicamente. A compreensão do seu estar sendo, porém não pode ser lograda fora da compreensão de algo mais abrangente que ela- a sociedade mesma na qual ela se acha."(FREIRE, 1980)*

Frequentar a escola é uma realidade mundial vivida pelas crianças, e a sala de aula não pode deixar de ser inserida na história e no espaço social do sujeito em desenvolvimento. Nesse processo, marcado pela interação contínua entre o ser humano e o meio, no contexto das relações sociais, é que se constrói o conhecimento de valores, representações e identidades.

Durante o processo de consolidação da escola pública, laica e universal, a ideia da relevância social da escola veio se apoiando nas atitudes, comportamentos, crenças e fatos revelados em nosso cotidiano. As famílias, que antes enviavam as crianças à escola porque este era o maior bem para se deixar aos filhos, passaram a ver o caráter de obrigação cidadã, estimuladas por programas de incentivos públicos, como o da bolsa escola. A atitude de deixar crianças fora da escola é passível de sanções legais. Frequentar a escola é um direito subjetivo, conforme a Constituição Federal do Brasil de 1988.

A escola sempre foi o cenário de meu crescimento pessoal e profissional. Nasci e cresci rodeada de educadores cuja profissão me foi posta como um exemplo a seguir. Nestes mais de quarenta anos de vivências em diversas instituições escolares venho acompanhado as mudanças de sentidos que a escola vem desempenhando para as novas gerações. E hoje, professora de futuros professores, me propus a estudar as representações dos elementos constitutivos deste espaço e começar a pensar seriamente o que seria necessário para resgatar e mesmo reformular os sentidos da escola para que esta desempenhe o seu papel como coadjuvante na educação das crianças.

A construção de cenários, personagens, acessórios, móveis e objetos escolares revelam um pensar sobre a vida escolar, sobre a funcionalidade da escola e sobre uma cultura escolar. Esta tese também é uma reconstrução do meu espaço profissional, um estudo e uma tentativa de ressignificação dos elementos constitutivos da escola e seu papel social e no centro deste esforço está a análise da representação entendida como forma dialógica gerada pelas crianças nas inter-relações eu/outro/objeto mundo. È importante ressaltar que recriar o cotidiano da escola ajuda a revelar os conhecimentos, saberes, valores que se constroem sobre a escola.

INTRODUÇÃO

A universalização da escola está posta e é uma realidade brasileira. Gilly (2001) registra que sob a pressão das necessidades econômicas e sociais houve a explosão escolar pela democratização dos estudos que gerou a implantação de um novo aparelho institucional baseado no duplo princípio da ampliação do tempo de estudo e do acesso aberto a todos gerando um contexto diferenciado carregado de representações. Estas representações não são uma imagem reflexa da realidade escolar, de suas funções sociais, mas uma construção original que visa legitimá-las.

Através do estudo e da pesquisa em questão, centrados na apreensão da construção da função social da escola em crianças no Período Operatório, procurou-se analisar através da colocação dos elementos constitutivos da escola (carteiras, mesas bolas, livros, cadernos, mochilas...) como se manifestam e evoluem as representações sociais sobre a sua organização e a sua funcionalidade. Neste contexto procurou-se também responder ao desafio de analisar os significados que as crianças selecionadas atribuíram aos elementos constitutivos da escola quanto a sua função social e funcionalidade; comparar as Representações Sociais de escola existentes no período operatório focalizados de maneira individual e em situação de interação; analisando a constituição e a emergência das Representações Sociais de escola observadas; destacando por meio dos referenciais teóricos de Gerard Duveen, o papel das interações sociais de gênero na percepção dos objetos complexos.

Tratou-se de um estudo do tipo etnográfico composto por um dispositivo em forma de um jogo de construção cujo foco possibilitou uma visão ampla e integrada de uma unidade complexa composta de múltiplas variáveis (a escola) permitindo a descoberta de aspectos do problema estudado. O estudo etnográfico é muito mais epistemológico do que metodológico. (ANDRÉ, 2005).

Como percurso metodológico a pesquisa se fundamentou na Teoria das Representações Sociais (TRS), que pressupõe que os sentidos atribuídos aos objetos são (re) construções simbólicas de indivíduos histórica e culturalmente situados. (MADEIRA, 2001). A pesquisa em RS procura responder como o social interfere na elaboração psicológica das representações e como esta interfere no social. É preciso além de descrever, identificar a organização e a hierarquização dos elementos que compõem as representações.

O primeiro capítulo foi dedicado ao estudo da evolução histórica e da função da escola concebida como instituição de socialização das novas gerações que aparece junto a outras instituições como: a família, os grupos sociais, os meios de comunicação, como instâncias

primárias de convivência conservadora garantindo a reprodução social e cultural como requisito para a sobrevivência da sociedade.

A escola em seu processo de implantação contribuiu para a formação de diferentes identidades de sujeitos situados em movimentos culturais, sociais e contextuais determinados. No espaço escolar articulam-se relações de convivência social permeadas por atitudes de tolerância e intolerância que transformam os grupos e indivíduos em parceiros, ou não, uma vez que o respeito mútuo os estimula a desenhar espaços comuns de humanização da vida social.

Os discursos sobre a escola abrangem diversos tons: a crença na capacidade da escola ser reprodutora da cultura e da ordem social, ser reprodutora de desigualdades sociais, ser aparelho ideológico do Estado, ser uma escola para ricos e outra para pobres, a crença na capacidade transformadora da escola e a escola progressista e crítica. A adaptação ou a transformação individual e social estão nos discursos e comentários habituais marcados pela espontaneidade que integra os conhecimentos e revela os sentidos da escola.

Desde a origem, a escola obrigatória é marcada por uma contradição profunda diante do discurso ideológico igualitário, que vê na instauração do direito à instrução para todos, um meio de suprimir as distinções de classe. (GILLY, 2001). A escola pode se declarar igualitária afirmando dar as mesmas chances a todos, porém as desigualdades sociais vão sempre estar presentes.

Os sistemas escolares sofrem níveis de adaptações funcionais de acordo com a realidade em que estão imersos os seus sujeitos sociais. Esta percepção é determinada por duas perspectivas: em uma perspectiva diacrônica, pela determinação de esquemas dominantes em momentos diferentes da evolução da escola e em uma perspectiva sincrônica, pela análise dos elementos contraditórios do discurso num dado momento e pelo estudo de sua organização em torno de significações dominantes justificadoras de suas práticas.

A escola é um fato social e como tal, segundo a visão discursiva do Estado, é imposta às crianças de forma coercitiva cujo grande objetivo é a aquisição de conhecimento social e a propagação de valores culturais da sociedade.

No capítulo dois, referente às Representações Sociais e a educação dedico-me à apresentação da Teoria das Representações Sociais como uma abordagem para investigar a gênese e o desenvolvimento do conhecimento social que se tornou uma importante empreitada na pesquisa desenvolvimental européia a partir do trabalho de Serge Moscovici (1961, 1976, 2003, 2012) e de Gerard Duveen (1990, 1992, 1993, 1998, 2000, 2002, 2003a, 2003 b,2008 E 2009)e colaboradores, que em pesquisas etnográficas baseadas em estudos conciliatórios entre

Piaget, Vigotski e em consonância com a abordagem psicossocial de Moscovici ressaltaram que a estrutura de qualquer representação social em particular é uma construção e assim o resultado de algum processo desenvolvimental.

Duveen e De Rosa (1992) ao estudarem a aquisição do desenvolvimento social ressaltaram a importância de duas perspectivas teóricas distintas: a das Teorias do Conhecimento Social e a da Teoria das Representações Sociais. Ambas as teorias são construtivistas sendo que a primeira é limitada pelo seu individualismo teórico, enquanto a última considera a construção do conhecimento social dentro de uma abordagem interativa. Suas diferenças estão associadas à conceitualizações variadas do sujeito e do objeto do conhecimento, assim como estão ligadas a níveis distintos de explicação.

As Teorias do Conhecimento Social interpretam o desenvolvimento do conhecimento social como sendo a aplicação de estruturas psicológicas progressivamente mais complexas ao fenômeno social. A Teoria das Representações Sociais rejeita a separação entre a forma psicológica e o conteúdo social. Esta abordagem considera o desenvolvimento do conhecimento social dentro do contexto das representações sociais da comunidade em que os indivíduos estão inseridos. Esta teoria não é uma crítica às Teorias de Cognição Social e, sim, uma concepção alternativa claramente elaborada e persuasiva. A Teoria das Representações Sociais-TRS considera o conhecimento social como sendo o conhecimento de ordem simbólica da sociedade.

Para a TRS as representações de infância não se separam das concepções de homem, de mundo, dos valores e normas vigentes em uma sociedade. Lançam sobre o desenvolvimento infantil a seguinte indagação: como as crianças incorporam as estruturas de pensamento de sua comunidade? O que significa falar sobre uma criança adquirindo conhecimento social? Em qualquer tempo em que a origem do conhecimento social tenha sido explorada, esta questão teve que ser confrontada se os objetos de questionamento foram relações interpessoais ou organizações sociais e institucionais. O que difere os estudos acerca da origem do conhecimento social não é o fenômeno sob investigação (entendimento interpessoal, julgamento moral, amizade, lei, economia, etc.), mas a suposições de que estes fenômenos podem não ser investigados levando em consideração o contexto social. Em particular neste estudo e pesquisa vamos observar como se constroem a representação sobre a funcionalidade social da escola. Como estas vão sendo construídas durante o desenvolvimento infantil? Como esta percepção pode ser alterada em situação de interação e em situações particulares quanto em relação ao gênero das crianças em desenvolvimento?

O estudo de Moscovici (2012) da Psicanálise[1] é um exemplo da difusão do conhecimento científico através da comunidade e como ele foi reconstruído por diferentes grupos sociais. Porém Duveen pontua que não é somente o conhecimento científico que faz surgir as RS, outros temas também circulam na sociedade através das RS. Cita como exemplo as representações sociais de gênero, cerne de seus estudos e pesquisas que se submeteram claramente às transformações contemporâneas.

O interesse essencial da noção de Representação Social (RS) para a compreensão dos fatos de Educação consiste em orientar o papel dos conjuntos organizados de significações sociais presentes oferecendo um caminho para a explicação dos mecanismos pelos quais fatores sociais agem sobre os processos educativos. Esta articulação refere-se desde a compreensão de fenômenos macroscópicos à relação da comunicação pedagógica na sala de aula. O sistema escolar engloba riscos sociais e sempre sofre marcas dos grupos sociais que o coordenam: políticos, administradores, agentes institucionais e usuários. Todas estas afirmações são de grande relevância para os educadores. A educação contribui para o estudo de questões gerais relativas à construção e funções das representações propriamente ditas. Diante do exposto torna-se necessário o estudo do papel das Representações Sociais e das relações psicossociais de produção dos escolarizados, bem como da compreensão da escola como espaço onde os atores sociais tornam-se sujeitos de ação e atores sociais.

Apesar das perspectivas teóricas que as representações sociais abriram na gênese e desenvolvimento do conhecimento social, pesquisas práticas existentes dentro desta tradição raramente exploraram estas possibilidades completamente. A maioria das pesquisas sobre Representações Sociais examinaram populações adultas ao invés do desenvolvimento do conhecimento social em crianças o que tornou o processo de ontogênese bastante invisível.

O tema Representações Sociais de Escola em Crianças no Período Operatório precisa ser estudado, pois, sem dúvida, no âmbito das modificações sociais que marcaram o início do século XX, o caminho da universalização da escola no Brasil acaba por consolidá-la como um local de difusão de conhecimentos exigidos para uma inserção social mais privilegiada e a

[1] O livro **A psicanálise, sua imagem e seu público** contêm a tese de doutoramento de Moscovici. Foi publicada originalmente em 1961 e descreve a estrutura das RS da Psicanálise naquela época. Claramente a sociogênese destas representações ocorreram durante os anos em que o trabalho de Freud começou a aparecer. Nos anos seguintes ao estudo de Moscovici, a Teoria da Psicanálise evoluiu e as características de muitos grupos sociais também. Sua tese não trata paradoxalmente da Psicanálise em si, mas da forma como o homem constrói seu pensamento a partir do campo de um conhecimento posto em sua vida Um estudo comparável hoje pode revelar transformações provando que as RS em seu processo sociogenético (denominado por Vigotski de sociogênese e muito explorado por Duveen) aponta para a dimensão histórica das RS. O texto de 1961 foi reformulado quinze anos depois, em 1976 tornando-se a edição de referência para a comunidade de pesquisadores.

constituição de uma participação cidadã mais consciente. Este espaço precisa ser ressignificado por seus atores sociais e adequados ao cumprimento dos desafios postos pelo nosso tempo.

A escola não é apenas um local onde se aprende um determinado conteúdo escolar, mas um espaço onde se aprende a construir relações com as "coisas" (mundo natural) e com as "pessoas" (mundo social). É um espaço sociocultural que imprime marcas profundas no processo de formação humana. Essas relações devem propiciar a inclusão de todos e o desenvolvimento da autonomia e autodireção dos estudantes, com vistas a que participem como construtores de uma nova vida social. A compreensão das nuances e dos dilemas da organização e do funcionamento da escola poderá nos ajudar a compreender os problemas de evasão, reprovação e repetência que atingem, sobretudo, os setores populares e os exclui da instituição escolar.

A Teoria das Representações Sociais - TRS operacionaliza um conceito para trabalhar com o pensamento social em sua dinâmica e em sua diversidade. Parte da premissa de que existem formas diferentes de conhecer e de se comunicar guiadas por objetivos diferentes, formas que são móveis, e define duas delas, presentes na nossa sociedade: a consensual e a científica, cada uma gerando seu próprio universo. A diferença, no caso, não significa hierarquia nem isolamento entre elas, apenas propósitos diversos.

Moscovici (2012) aborda o significado de Representações Sociais elucidando que estão sempre inscritas dentro de um "referencial de um pensamento preexistente" e, com isso, são dependentes de sistemas de crenças ancorados em valores, tradições e imagens do mundo e da existência. Para isso nomeia dois processos que constituem as Representações Sociais: a objetivação e a ancoragem. A objetivação transforma um conceito em imagem retirando-o de seu quadro conceitual existente. Privilegia certas informações em detrimento a outras, simplificando-as dissociando-as de seu contexto. Transforma o abstrato, complexo e novo em imagens concretas e significativas. Neste processo o que se perde em riqueza informativa se ganha em compreensão. A ancoragem corresponde à incorporação ou assimilação de novos elementos de um objeto em um sistema de categorias familiares e funcionais permitindo a sua integração em um sistema de valores. (TRINDADE, SANTOS e ALMEIDA, 2011). Em termos gerais, os processos de objetivação e ancoragem não podem ser separados, quando se trata de moldar significados sociais e assimilar um objeto específico, incluindo-o na rede de um grupo de significados. (DUVEEN E LLOYD, 1990, DUVEEN, 2003). Duveen afirma que a objetivação é mais forte na gênese.

Moscovici retoma a importância de se ultrapassar do micro sociológico para o macro sociológico, por meio de uma teoria que se adéque a esta relação. Ele apresenta o conceito de

themata, que significa “o que está colocado ou o que é”. Todavia, aponta que este conceito é um desdobramento teórico e epistemológico do conceito de Representações Sociais.

A representação não é cópia da realidade, nem uma instância intermediária que transporta o objeto para perto/dentro do nosso espaço cognitivo. Ela é um processo que torna conceito e percepção intercambiáveis, uma vez que se engendram mutuamente. (ARRUDA, 1999). Percebe-se, dessa maneira, o quanto essa teoria se diferencia de outras tradições da Psicologia Social, que sempre se ocuparam de fenômenos psicológicos como percepção, pensamento ou aprendizagem como tópicos isolados e tomados independentemente do que era percebido, pensado ou aprendido na sociedade e na cultura em que acontecem (MOSCOVICI, 2001). É a forma sociológica da Psicologia Social, em contraposição às formas psicológicas dominantes nos Estados Unidos. Portanto a representação social encadeia ação, pensamento e linguagem nas suas funções primordiais de tornar o não familiar conhecido, possibilitar a comunicação e obter controle sobre o meio em que se vive compreender o mundo e as relações que nele se estabelecem.

As RS possuem dois aspectos essenciais, que são na perspectiva da Psicologia Social, os processos responsáveis por sua formação e o sistema cognitivo que lhe é próprio. Os conceitos vão se construindo por aproximações sucessivas. Embora sejam quase tangíveis são complexos, vitais e transversais no campo das ciências humanas.

No terceiro capítulo da tese “A perspectiva desenvolvimentista das Representações Sociais” abordou-se que esta questão tem como ponto de partida comum: a Psicologia Social e a Psicologia do Desenvolvimento. Na Psicologia Social considera-se a dimensão externa, o espaço, onde as crianças se desenvolvem como atores sociais e na Psicologia do Desenvolvimento, a sua dimensão interna: a influência do desenvolvimento físico e psíquico na criança como ator social. (DUVEEN, 1998). A partir desta perspectiva, a Psicologia Social e Psicologia do Desenvolvimento não são empreendimentos distintos. Elas estão fundamentalmente interessadas no mesmo fenômeno. Não faz sentido tentar confrontar uma com a outra, mesmo que, atualmente, ainda seja difícil fornecer uma articulação clara do sentido segundo o qual existe uma perspectiva teórica coerente abrangendo os interesses das duas disciplinas. Assim, este é precisamente um dos objetivos de se abordar o desenvolvimento a partir do ponto de vista das representações sociais.

A grande lição que o estudo da gênese ou das gêneses propicia está em mostrar que jamais existem começos absolutos. Tudo é gênese: começo e recomeço. Tudo parte do já constituído em direção a uma reconstrução. .(PIAGET, 1971). Há um movimento dialético na construção de sentidos.

Piaget indagou sobre a direção dos processos cognitivos iniciais. O conhecimento é resultante da interação entre o sujeito e o objeto em virtude de uma indiferenciação completa. O que existe a princípio são instrumentos invariantes de trocas. Considera que o problema inicial do conhecimento é o de construir mediadores nas duas direções (interna e externa) e dessa dupla construção progressiva depende a elaboração solidária do sujeito e dos objetos. O instrumento de troca inicial não é a percepção e sim a ação em sua plasticidade. Toda percepção termina por conferir aos elementos percebidos, significações relativas à ação.

Piaget (2010) vai mostrar como o homem, logo que nasce, apesar de trazer uma fascinante bagagem hereditária de evolução, não consegue emitir a mais simples operação de pensamento ou o mais elementar ato simbólico. O sujeito humano e o objeto são projetos a serem construídos, não têm existência prévia, *a priori*: eles se constituem mutuamente, na interação. Eles se constroem. O sujeito age sobre o objeto, assimilando-o: essa ação assimiladora transforma o objeto. O objeto, ao ser assimilado, resiste aos instrumentos de assimilação de que o sujeito dispõe no momento. Por isso, o sujeito reage refazendo esses instrumentos ou construindo novos instrumentos, mais poderosos**,** com os quais se torna capaz de assimilar, isto é, de transformar objetos cada vez mais complexos. Essas transformações dos instrumentos de assimilação constituem a ação acomodadora. Conhecer é transformar o objeto e transformar a si mesmo. Para construir o conhecimento, as concepções infantis combinam-se às informações advindas do meio, na medida em que o conhecimento não é concebido apenas como sendo descoberto espontaneamente pela criança, nem transmitido de forma mecânica pelo meio exterior ou pelos adultos. A criança (sujeito) constitui com o meio (objeto) uma totalidade. À medida que esse meio se modifica no caso quando a escola entra em cena na vida da criança, novas estimulações passam a exigir-lhe novas condutas, tirando-a do estado de equilíbrio cognitivo.

Duveen e De Rosa registram também que as Representações Sociais como estruturas não cumprem o critério formal e rígido proposto por Piaget (que foi estruturalista), mas se constituem um todo organizado com a função específica de fazer possível a comunicação e o entendimento dos acontecimentos sociais. Concebido deste modo, o conceito de RS parece ter uma aplicação geral como meio de compreender o modo no qual as estruturas sócioepistêmicas exercem uma influência psicológica e a constituição de uma identidade social. Para distinguir as complexidades subentendidas neste conceito é útil distinguir tipos de transformações associadas à construção das RS. Em seu esforço para recuperar a gênese, a estrutura e a dinâmica da interação social para a TRS, Duveen sugeriu que deveria ser destacado o com-

promisso com o biológico, com a auto-organização que também faz parte da epistemologia de Piaget.

Em seus estudos Duveen e Lloyd (1990) apontam três diferentes tipos de transformações genéticas dentro das representações sociais: a sociogênese (processo pelo qual as representações sociais propriamente ditas são geradas, evoluem e mudam de acordo com as representações particulares difundidas pela sociedade junto aos processos históricos pelos quais elas são transformadas); a ontogênese que se refere ao desenvolvimento de indivíduos em relação às representações sociais existentes (a partir deste ponto de vista ontogenético, o bebê humano nasce em um mundo já estruturado em termos das representações sociais de sua comunidade, de sua cultura, e a questão a ser abordada é como a criança se torna um ator social independente neste mundo). É importante ressaltar que a ontogênese não se restringe à infância e sim a novidade da RS em qualquer idade. Interpretar a ontogênese das representações sociais como o desenvolvimento da criança enquanto ator social nos fornece um ponto de vista a partir do qual consideramos noções contemporâneas de desenvolvimento. Como as RS se tornam psicologicamente ativas para os indivíduos? Cada caso nos capacita a questionar que tipo de criança resulta de uma determinada conceitualização de desenvolvimento e qual o ator social aparece a partir de seus vínculos a diversos grupos sociais expressos através de suas identidades sociais.

Duveen pontua que existe uma distinção entre identidades sociais e RS. Uma mesma RS pode embasar diferentes identidades sociais. Como exemplo ilustra em diversos estudos empíricos que meninos e meninas desenvolvem representações semelhantes de gênero, mas não se comportam socialmente de modo semelhante. Algumas representações impõem uma obrigação para que os indivíduos adotem uma identidade social em particular.

Assim como a sociogênese e a ontogênese, existe um terceiro aspecto genético das representações sociais que é importante ressaltar que é a microgênese, o momento em que as RS emergem nas interações sociais, o ponto onde os indivíduos se encontram, falam, discutem e resolvem conflitos. As representações sociais são evocadas em todas as interações sociais na medida em que os participantes negociam suas identidades sociais e buscam estabelecer alguma definição em comum sobre os assuntos em questão. Através do curso da interação social particular, os participantes podem vir a adotar posições distintas daquelas com as quais iniciaram a interação, e neste sentido a microgênese pode ser um processo de mudança. Em muitos casos as mudanças que podem ser observadas são transitórias ao invés de estruturais, na medida em que os indivíduos adotam identidades sociais particulares a fim de perseguir objetivos específicos ou realizar tarefas determinadas.

A interação social é também o campo no qual as influências sociais são mais diretamente engajadas, e em muitos casos as influências operantes também podem conduzir a mudanças estruturais nas representações dos participantes. Estas mudanças podem ser transformações ontogenéticas no desenvolvimento de representações sociais em indivíduos, mas elas também podem contribuir para transformações sociogenéticas que resultam na reestruturação de representações sociais. A microgênese constitui uma dinâmica para as transformações genéticas de representações sociais. Identificar a microgênese como a fonte de transformações ontogenéticas aponta para o desenvolvimento como resultado de processos de interação social de diálogo e de conversação. A linguagem é o componente central através do qual as identidades sociais são conduzidas. A microgênese pode ser transitória, ao invés de estrutural.

Bruner (1997) afirma que o conhecimento de todos os indivíduos tem como alicerce o contexto social e que a formação de sua individualidade situa-se entre o cultural e o histórico. Moscovici (2003) afirma que o contexto social é muito mais que uma tela de fundo, ele gera representações que incluem informações que circulam acerca do objeto das representações. Diante do exposto o objetivo de recriar tridimensionalmente através da construção de maquetes o cotidiano da escola ajuda a revelar os conhecimentos, saberes, valores que se constroem sobre a escola.

O estudo empírico das Representações Sociais de escola em crianças no período operatório foi realizado na Fundação Educacional Machado Sobrinho de Juiz de Fora, escola particular sem finalidade lucrativa e de caráter filantrópico. É sucessora do Colégio Lucindo Filho e do Instituto Comercial Mineiro. Completou em 2009, cem anos de existência.

Sua missão pedagógica está alicerçada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96) onde ressalta a necessidade de que o aluno desenvolva sua capacidade de aprender, de compreender o ambiente natural e cultural no qual está inserido e a partir desta compreensão desenvolver seus sistemas de valores, adotando uma postura de respeito e aceitação dos outros. Ressalta em seu Projeto Político Pedagógico (2010) que o aluno é um ser de direitos, ativo em seu processo de construção de conhecimentos e o professor um mediador deste processo. A instituição vê o educando com um ser total que precisa ser assistido de forma integral.

O Projeto Político Pedagógico afirma em seu texto que a adoção de uma metodologia centrada nas experiências e interesses dos alunos requer também o envolvimento ativo da família e da comunidade em que o aluno está inserido. Professores e pais deverão ser parceiros no projeto de formação do cidadão crítico, apto a lidar com os desafios do mundo moderno. Por esta razão as famílias são envolvidas nos projetos temáticos da escola.

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental a organização de rotinas é um trabalho coletivo entre alunos e professores. Do 1º ao 5º ano, as disciplinas que compõem o quadro curricular do segmento são ministradas por professores de forma integrada, sendo as aulas distribuídas ao longo da semana de acordo com o ritmo da turma e com os projetos em andamento privilegiando as atividades lúdicas e a exploração dos diferentes espaços da Instituição. Durante as aulas são desenvolvidas atividades individuais e em grupo, em dupla e etc. de modo que os alunos aprendam a desenvolver trabalhos sozinhos, com autonomia, em duplas e em grupos maiores respeitando as regras estabelecidas pelo grupo.

Desde 2007, O Colégio passou a adotar o Ensino Fundamental de 09 anos. Desta forma as crianças de 06 anos que até então eram matriculadas no segmento da Educação Infantil, a partir de 2007, foram matriculadas no ano inicial do Ensino Fundamental, denominado, inicialmente, de Fase Introdutória. O Ensino Fundamental passou a ter a seguinte estrutura de transição durante esta implantação:

Idade de Referência	Série até 2006	Após 2007
06 ANOS	3º Período da Educação Infantil	Fase introdutória (FI) 1º ano
07 ANOS	1ª série	2º ano
08 ANOS	2ª série	3º ano
09 ANOS	3ª série	4º ano
10 ANOS	4ª série	5º ano
11 ANOS	5ª série	6º ano
12 ANOS	6ª série	7º ano
13 ANOS	7ª série	8º ano
14 ANOS	8ª série	9º ano

A instituição vê a ampliação do Ensino Fundamental para 09 anos como uma necessidade da escola pública em atender o acesso à educação já a partir dos 06 anos, o que na escola privada não procede, mas em consonância aos preceitos legais esta estrutura escolar precisou ser adaptada. Ressalta sua preocupação com a escolarização precoce e a submissão a práticas pedagógicas em discordância ao desenvolvimento infantil, o que a fez optar por uma Fase Introdutória onde a maturidade infantil tem sido amplamente acompanhada por especialistas e a seleção de conteúdos determinadas por supervisores experientes. A Supervisão esclarece que a Fase Introdutória nesses anos serviu de ligação entre as perspectivas e objetivos da Educação Infantil e aqueles próprios ao Ensino Fundamental fazendo uma ponte entre

ambos permitindo que esta passagem fosse vivida de forma natural e prazerosa pelas crianças e menos conflitiva pelos pais. Desde 2007, as séries foram sendo substituídas por anos, e consequentemente este quadro configuracional atualmente já foi vencido. O segmento se encontra organizado do 1º ao 9 º ano, em conformidade com a legislação em vigor.

A escola possui o seguinte espaço físico: Salas de aulas; Laboratório de Informática, Sala de línguas, Biblioteca Infantil, Sala de artes, Sala de Ciências e Quadra de Esportes.

A pesquisa foi realizada na terceira fase do desenvolvimento infantil nomeada por Piaget, de estágio operatório concreto, (aproximadamente de 8 a 12 anos). Nessa fase a criança possui os conceitos de conservação, reversibilidade e descentralização. Neste estágio há um marcante declínio do egocentrismo intelectual e um crescente incremento do pensamento lógico. Em função da capacidade agora adquirida, de formação de esquemas conceituais, de esquemas mentais verdadeiros, a realidade passa a ser estruturada pela razão e não mais só pela emoção. Neste importante estágio situa grande parte da aprendizagem institucional de uma criança, onde ela adquire um sistema simbólico de pensamento organizado e coerente que lhe permite antecipar e controlar o ambiente, embora de maneira diferenciada do adulto, porque pensa concretamente. Esse estágio é caracterizado por uma lógica interna consistente e pela habilidade em solucionar problemas concretos. A criança começa a lidar com conceitos abstratos como os números e relacionamentos.

É necessário tomar as crianças como informantes qualificados A tradição de estudos da educação vê a criança de forma abstrata e universal. Nesta construção científica é inegável a contribuição da sociologia da infância a afirmação e antropologia da criança e a consolidação de uma pedagogia da infância. A criança é um ator social excluído a quem as ciências sociais ainda não deram a devida atenção. (FARIA E FINCO, 2011).

Os sujeitos da pesquisa foram um menino e uma menina que cursam o 2º, 3º, 4º, 5º e 6º anos do Ensino Fundamental (aproximadamente 8, 9, 10, 11,12 anos), no total de 10 alunos; dois meninos e duas meninas destas turmas, no total de 20 alunos. Compreendendo um total geral de 30 alunos.

Os pais das crianças que participaram da pesquisa assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) fornecido pelo Comitê de Ética na Pesquisa da Universidade Estácio de Sá e uma autorização para uso da imagem de menor (Anexo2). A pesquisa foi gravada com três câmeras, por profissionais da área, procurando captar as nuances do comportamento infantil diante do jogo proposto.

O dispositivo de pesquisa foi composto por: uma sala separada cedida pela diretoria da escola (biblioteca), onde foi filmado o jogo proposto às crianças. “A construção de minha

escola". O jogo teve duas maquetes que representavam o espaço escolar das crianças (prédio principal e anexo recreativo), com salas de aula, laboratório, corredores, cantina, banheiros, espaço de recreação. Essas maquetes foram colocadas no chão para que as crianças pudessem brincar com elas. Elas não possuíam telhados e tinham as medidas de 1,42m x 0,78 (base do prédio), mais a rua de sua localização, com 21 cm de largura com uma calçada de 4 cm. Nesta parte está localizada a quadra onde as crianças praticam as atividades de Educação Física e esportes em geral. Ao lado das maquetes foram colocadas as peças do jogo: 40 bonecos representando os personagens da escola: 7 homens, 7 mulheres, 10 alunos, 10 alunas, quatro adultos uniformizados e duas crianças uniformizadas, material escolar: mochilas (4), pastas pretas (2), livros(5), cadernos (5) No material do jogo foram confeccionados diversos tipos de mesas**:** duas mesas grandes marrons, duas mesas pequenas marrons, seis mesas brancas como as carteiras para serem colocadas nas salas de aula, três mesas pretas para o espaço da administração, uma mesa de laboratório, duas mesas com computadores das salas especializadas como laboratório de informática e de Ciências. O mobiliário escolar: foi composto por carteiras (10), cadeiras (12), bancos (4), latas de lixo (3), mesa de pingue pongue(1), vasos sanitários (2), pias(2), bolas (3). (Anexo 4). O número de elementos foi analisado levando em conta a possibilidade de serem recolocados mais de uma vez. As paredes que representavam as salas de aula eram móveis, com objetos e personagens soltos para que as crianças pudessem distribuí-los de acordo com sua vontade e percepção do espaço escolar. Os elementos constitutivos da escola presentes no jogo foram confeccionados em *biscuit.* A criança que participou do jogo foi escolhida por ordem de chegada das autorizações enviadas aos pais.

O jogo denominado "A Construção de minha escola**"** teve um tempo determinado de 20 minutos cronometrados por um *timer***.** Foi um jogo de montagem cujo objetivo consistiu em colocar, na maquete da escola, o material que a compõe. Por sua participação a criança foi recompensada com a produção fotográfica de sua montagem (Anexo 9) Tratou-se de um jogo interativo em que a pesquisadora brincou e observou a brincadeira das crianças.

Inicialmente a criança apenas ouviu as instruções do jogo. Foram explicados: a duração do jogo e como seria a sua participação e que ela seria gravada com o objetivo de melhor registrar a sua atuação. Somente após as instruções é que ela deu inicio à partida.

O jogo explorado de forma individual contou com uma preparação: A criança foi recebida pela pesquisadora com incentivos como: "Aqui está a sua escola e aqui estão alguns elementos que encontramos na escola". Foram apresentadas à criança as peças do jogo dispersas e as maquetes colocadas no chão. Foi dado à criança um tempo (5min) para observar e analisar as peças. Foi pedido à criança que começasse a jogar colocando as peças: salas, mó-

veis, carteiras, mesas, personagens, material escolar, nas maquetes e ir dizendo o porquê da escolha destes componentes.

O objetivo desta estratégia foi levar a criança a mostrar o que ela vê na escola e o que as pessoas (bonecos representando personagens) fazem na escola. A criança foi desafiada a montar a escola com suas características, espaços e funcionalidade. Toda esta atividade lúdica foi gravada através das câmeras e do registro escrito feito por uma colaboradora do que é percebido e do que chama atenção na escola: a hierarquia das colocações dos objetos, a dinâmica dos relacionamentos que ocorrem neste espaço, a sua relação com os personagens que compõem e representam a escola, e o produto cultural oferecido pela escola.

Durante a atividade lúdica da criança, a pesquisadora observou atentamente o que foi ou não foi percebido e os elementos constitutivos da escola que chamaram a atenção da criança e a razão de suas escolhas. Pensamentos cognitivos foram anotados após a filmagem e analisados pela pesquisadora a partir das colocações e justificativas tais como: pensamento egocêntrico, pensamento centralizado ou descentralizado e reversibilidade.

Em duplas, como no procedimento anterior, foram apresentadas às crianças as peças do jogo e as maquetes colocadas no chão. As regras foram explicadas a dupla e eles tiveram que decidir entre eles, como montariam a maquete em conjunto.

Em um primeiro momento a dupla escolheu quem começaria o jogo e explicou à pesquisadora as razões desta escolha. Ao terem que combinar como iriam se comportar na construção deste espaço representacional, simetrias de poder apareceram (DUVEEN, 1990 e 2009). Eles combinaram como iriam se comportar na construção deste espaço representacional. Os consensos e os dissensos nas colocações das peças foram cuidadosamente observados e registrados para futura análise por parte da pesquisadora, após a gravação. Com esta estratégia as crianças projetaram nas maquetes o que elas percebem na escola. Foi verificado o que foi selecionado como elemento constitutivo da escola e a sua hierarquização (o que foi colocado na ordem em que foi colocado e suas razões).

Para o registro de toda esta experiência foi construído um diário de campo com anotações dos diálogos da criança com a pesquisadora e da criança com outra criança. Todos os encontros foram gravados em um primeiro momento, individualmente e depois em grupos por faixa etária e por gênero e fotografados em sua construção final.

Antes da realização da pesquisa foi feito um estudo piloto. Na ocasião, com a ajuda de uma pesquisadora experiente foram observados: o tempo necessário para a realização do jogo, o envolvimento da criança na sua realização e a postura da pesquisadora como incenti-

vadora da participação infantil. Após análise desta gravação foram realizados ajustes para um melhor atendimento aos objetivos propostos pela pesquisa

Cada criança participante recebeu a fotografia de sua maquete como presente. Nesta ocasião a doutoranda enviou aos pais uma carta de agradecimento e anexou à carta a fotografia da criança. Algumas crianças ela pode entregar pessoalmente e pode através de uma conversa informal reforçar o que foi observado e coletado no trabalho de campo.

1-A ESCOLA

O desafio proposto na construção deste primeiro capítulo é a reconstrução da história da escola: pública, universal, laica, obrigatória e gratuita e a trajetória que a transformou na forma educacional hegemônica em todo o globo, sendo uma das marcas distintivas da educação no século XX. É importante ressaltar que a escola não se desenvolveu de forma linear

A história da formação do conceito de escola é uma representação expressa pela síntese narrativa construída com base na análise das representações de acontecimentos, relações e experiências passadas (documentos, prédios, objetos) em seus espaços e apropriações subjetivas (em parte capturada por depoimentos, memórias, registros de coletivos e indivíduos). Não é composta por simples relatos, mas por narrativas com interpretações e releituras que se apresentam na dimensão de representação de uma versão da história institucional com o conceito de representação coletiva relacionada a ritos e símbolos. Apresenta-se na forma de situações de fenômenos, isto é, os objetos e relatos são apresentados como são vistos pelo sujeito e os grupos sociais que os descrevem, com suas interpretações e possibilidades de construção. Histórias do grupo que as narra, de quando as narra e do tema que está sendo colocado em foco na narrativa. (LOMBARDI E NASCIMENTO, 2004).

A escola que conhecemos hoje é produto dos séculos XVIII e XIX, período em que aparece a necessidade da educação pública e gratuita para todas as pessoas, embora em 1619 já tenha registro de tentativas esparsas de promover a educação institucionalizada, na Alemanha, Escócia, e Holanda uma educação que se dava através de escolas garantidas pelo Estado para crianças de 6 a 12 anos. (MEKESENAS, 2001)

O estudo da escola, em sua trajetória de consolidação, precisa ser analisado de forma a revelar suas especificidades nas diferentes fases da sociedade (ALVES, 2006) de modo que a postura teórica- metodológica deste capítulo segue a dinâmica histórica do movimento da consolidação da escola como fato social no interior da sociedade capitalista, seguindo as formas educacionais desenvolvidas e geradas no interior de movimentos como: a Educação Cristã, a Reforma Protestante, a mudança na economia política, a Revolução Francesa e a formação da República, dentro da formação do Estado Moderno, do Estado Republicano e do Estado Nação.

A escola deriva de uma atividade coletiva produzida por uma longa e sinuosa evolução social. É uma organização flexível capaz de se adaptar a uma variedade de contextos sociais e históricos. (TARDIF E LESSARD, 2005).

A escola foi uma das primeiras instituições universais do mundo moderno. Praticamente a escola moderna nasce junto à consolidação do Estado-Nação. A modernidade começa com a tripla revolução: a científica, com o Iluminismo, a industrial com a construção do Capitalismo Moderno e a democrática com a Revolução Francesa e carrega os valores do progresso, do otimismo (liberal ou revolucionário) e da racionalidade (econômica e social). Embora os ideais da escola pública e laica tenham surgido em períodos históricos anteriores, a escola somente se consolidou como espaço educativo das massas após a Revolução Francesa (1789), tendo como princípios: a liberdade, a igualdade e a fraternidade, proclamadas na Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão.

Em um primeiro momento de sua história, a escola não possuía as mesmas características da escola da Era Moderna, com rituais específicos e uma gramática escolar própria. Mekesenas (2011) relata que na construção histórica da instituição escolar deve-se partir inicialmente dos acontecimentos que marcaram a Europa nos séculos IV a XIV (301-400 a 1301-1400).

Importantes transformações na vida da humanidade marcaram a transição da Idade Média para a Idade Moderna. Pode-se citar no campo econômico o mercantilismo, fase inicial do capitalismo), a ciência moderna, através de Francis Bacon (1561-1626), Galileu (Glileo Galilei 1564-1642) e René Descartes. (1596-1650). Estes pensadores contribuíram para o desenvolvimento de uma ciência construída a partir da observação e do estudo experimental da natureza. Nasce o Estado Moderno: o Parlamento e o poder do Estado que se dividem em: executivo, legislativo e judiciário. Nasce a democracia burguesa. A ciência torna-se o destaque. A educação deixa de refletir apenas valores religiosos como no tempo feudal, para ter a ciência como base. Surge a escola em um contexto ideológico da sociedade industrial. Mekesenas (2011), em uma análise deste momento histórico de transformações, expressa que a partir do século XIV surgiu o capitalismo que teve muitas dimensões: gerou primeiro, uma revolução econômica, pois a organização do trabalho se alterou profundamente. Da sociedade estratificada em apenas dois grandes estamentos surgiu um novo grupo social: a camada de comerciantes e artesãos livres que dependiam de atividades urbanas para sobreviverem. Dos artesãos e comerciantes surgiram as primeiras manufaturas que se caracterizavam por divisão de trabalho interna, de funções, com a introdução de novas e melhores máquinas e técnicas. Esse modo de produção foi responsável por outra revolução: a intensa urbanização e o aparecimento de classes sociais: os detentores dos meios de produção e a classe que troca sua capacidade de trabalho por salário.

Os séculos, XVI e XVII assistiram a ascensão de uma nova e poderosa classe social, os burgueses que se opunham ao modo de produção feudal. Neste período iniciou-se o sistema de cooperação, o que viria a ser o precursor do trabalho em série, do século XX. A produção deixou de se apresentar em atos isolados para se constituir em um esforço coletivo.

O contexto político da Idade Moderna (1453-1789) foi caracterizado pelo regime absolutista de governo no qual o poder passava de pai para filho e a nobreza e o clero gozavam de todos os privilégios, enquanto a maior parte da população permanecia sem instrução. As ordens religiosas controlaram a educação dos países católicos até o início do século XIX, quando são criadas por iniciativas particulares de leigos, escolas que melhor se adaptariam ao espírito do humanismo.

No início da Idade Moderna alguns líderes religiosos passaram a protestar contra o que já consideravam abusos da Igreja Católica. Calvino criou o Calvinismo na Suíça; Lutero fundou o Luteranismo na Alemanha e Henrique VIII iniciou o Movimento Anglicano na Inglaterra. Os cristãos dividiram-se em católicos e protestantes.

Martin Lutero (1483-1546) afirmava que a educação deveria se libertar da Igreja e submeter-se ao Estado. Caberia ao Estado tornar a sua frequência obrigatória e cuidar para que todos os súditos enviassem seus filhos à escola. Lutero e Melanchton trabalharam para a implantação da escola primária para todos. Embora já com distinção: para as camadas trabalhadoras uma educação primária elementar, enquanto para os privilegiados era reservado o ensino médio e superior. Lutero defendeu a educação universal e pública e solicitou as autoridades oficiais esta tarefa. Suas orientações repudiavam os castigos e criticavam o verbalismo escolástico. Sob a orientação protestante, vários Estados começaram a organizar seus sistemas próprios de escolas transferindo para seu controle as escolas monacais e paroquiais. Em todas as cidades e vilas haveria escolas de latim, divididas em seis classes. Depois vinham as escolas superiores, que com as escolas elementares passariam a constituir o ginásio. Em seguida estavam os estudos universitários. Em 1619 estabeleceu-se a frequência obrigatória dos seis aos doze anos. O ano letivo durava dez meses e o horário era das 9 às 12h das 13 às 16 horas, em todos os dias úteis, menos nas tardes de quarta e sábado. Os pais cujos filhos não frequentassem a escola eram multados.

Comenius, (1592-1670) pastor e bispo da Morávia foi sem dúvida, o maior pensador educacional do século XVII. As suas principais ideias educacionais estão em sua obra Didática Magna, completada em 1632. Em relação à organização escolar propôs a escola da infância ou maternal. Depois desta viria a escola vernácula, a escola latina – verdadeiro ginásio- e a universidade. Como continuação propunha o Colégio da Luz, uma instituição dedicada ao

estudo científico de todo ou qualquer assunto. Apresentou diretrizes gerais para funcionamento da instituição escolar moderna cujo objetivo era formar homens melhores e para isto deveria utilizar métodos de ensino com aplicabilidade prática pelo aluno. Para Alves (2006, p.37) Comenius amadureceu e consolidou a concepção de escola moderna.

Acompanhando a Reforma Protestante, a Igreja Católica através do Concílio de Trento criou a Contrarreforma destinada a impedir a dissidência religiosa. A Contrarreforma foi contra a extensão da instrução para as classes populares e contra toda a inovação cultural. Os livros foram proibidos e as escolas reorganizadas se dedicando apenas as antigas tradições e a educação religiosa. Além dos jesuítas, com uma ação mais intensa, outras ordens se empenharam nesse trabalho de educação, como os franciscanos, dominicanos, carmelitas e beneditinos.

Através de Inácio de Loyola a Companhia de Jesus passou a ter muita influência sobre a educação da juventude. Em 1550 é fundado o Colégio Romano destinado a formar professores para atuarem nas escolas e estes codificam as experiências dos colégios e criam *o Ratio Studiorum* de 1599, cujo texto integral traduzia a organização e plano de estudos da Companhia de Jesus. O método jesuítico tinha como principal característica a revisão frequente da matéria ensinada. Cada classe era divida em grupos de dez, presididos por decuriões que tomavam as lições sob a orientação do professor e coordenador. A classe era dividida em grupos de dois rivais; cada aluno corrigia e incentivava o seu rival vigiando seu estudo e comportamento. Um dos princípios do método jesuítico era o de que é melhor aprender pouco, mas de forma eficaz. Os jesuítas se tornaram famosos pelo empenho em institucionalizar o colégio como local por excelência de formação religiosa, intelectual e moral das crianças e jovens. Uma das críticas mais severas deste ensino é a separação entre a escola e a vida.

No final do século XVII surge o movimento Iluminista, Ilustração ou Época das Luzes. O movimento Iluminista rebelou-se contra o absolutismo. Os iluministas pregaram a supremacia da razão humana. Suas ideias eram favoráveis à liberdade intelectual. Entre os iluministas destaca-se Jean Jacques Rousseau (1712-1778) que inaugurou uma nova era na história da educação. A educação não deveria apenas instruir, mas permitir que a natureza desabrochasse na criança. Ele se constituiu no marco que dividiu a velha e a nova escola. Rousseau resgata primordialmente a relação entre a educação e a política. Centraliza pela primeira vez, o tema da infância, na educação. Em seu tratado de educação, denominado Emílio ou Da Educação, apresenta ao leitor, a criança natural e sua transformação como ser social.

A educação de crianças foi muito influenciada pelo pensamento de Rousseau, ao considerar a infância como um momento em que se vê, se pensa e se sente o mundo de um modo

próprio. Para ele, a ação do educador, neste momento, deve ser uma ação natural, que considere as peculiaridades da infância, que marcam a diferença em relação à razão adulta. (NARODOWSKI, 1994).

Rousseau (2004) afirmava que um pai quando gera um filho só realiza um terço de sua tarefa. Ele deve homens à sua espécie, deve à sociedade homens sociáveis, deve cidadãos ao Estado. (Emílio, Livro I).

A escola se tornou importante para a consolidação do pensamento moderno. Foi só no século XVIII que a educação pública foi assumida pelo Estado dando lugar à educação pública estatal. No nascedouro, não havia uma ideia comum de escola pública nem uma forma unívoca de conceber os limites da ação estatal no sentido de promovê-la e difundi-la. (ALVES, 2006).

As relações capitalistas passaram a nortear a nova ordem mundial. Alves afirma que as vertentes do pensamento burguês que permitem captar a gênese da escola pública situam-se em três eixos: a vertente revolucionária francesa; a vertente econômica clássica e a vertente religiosa da Reforma.

O ritmo de expansão e consolidação da escola de massas foi muito variável de país para país. Suas características se traduziram por configurações como: a presença do professor, e de vários alunos, o agrupamento por idade, e por grau de conhecimento, o ensino graduado ou a seriação das classes, os manuais escolares, as avaliações com objetivos de forçar a homogeneidade, a busca de melhores métodos de ensino, as formas de controle disciplinar, a rígida distribuição de horários escolares. Dentro do seu quadro evolutivo a escola se torna obrigatória, leiga e gratuita na França em 1880 (Lei de Jules Ferry) se dedicando também à missão de instrução baseada nos ideais de Condercet.

Na educação escolar o laicismo tornou-se a palavra chave. Todos podiam exercer seu próprio culto. Com esta postura a educação pretendeu ser mais democrática.

Os princípios de uma educação socialista surgem a partir de Marx (1818-1883) e Engels (1820-1895) e desenvolvidos por outros pensadores como Vladimir Ilich Lênin (1870-1924) que atribuíram grande importância à educação no processo de transformação social.

Pistrak, um dos primeiros educadores da Revolução Russa, afirmava não existir prática revolucionária sem teoria pedagógica revolucionária. Defendia que a pedagogia deveria formar cidadãos ativos e participantes da vida social, desalienados vinculados ao presente, superando o egoísmo e o individualismo. Para ele a escola ensinava mais com atitudes e comportamentos práticos. Sua visão educacional coincidiu com o período de ascensão das massas na Revolução Russa que desde os primeiros dias concebeu a escola socialista como única.

Todas as crianças deveriam passar pelo mesmo tipo de educação, com direitos iguais, dando preferência aos mais pobres.

Marx e Engels nunca fizeram uma análise sistemática da escola e da educação. Em seu Manifesto do Partido Comunista, escrito entre 1847 e 1848, defenderam a educação pública e gratuita para todas as crianças, nos seguintes princípios: eliminação do trabalho infantil na fábrica (diferenciando o trabalho infantil da exploração capitalista); associação entre educação e produção material; educação politécnica que leva à formação do homem omnilateral e a não separação educação e política (MARX e ENGELS, 2011). Para Marx e Engels (p.49) o capital, representado pelo trabalho, não é uma força pessoal. È uma força social.

A escola no século XX, em seu processo de expansão foi reprodutora de desigualdades sociais. A escola primária acolhia as crianças do povo, o liceu as da burguesia, e ginásio funcionava ao mesmo tempo, como uma triagem e como uma escola de crianças das camadas médias. Não era diretamente a escola que realizava a distribuição dos alunos eram as desigualdades sociais que comandavam diretamente o acesso às diversas formas de ensino. Uma das consequências desse sistema é que a escola aparece justa e neutra no seu funcionamento, enquanto as injustiças e as desigualdades sociais é que são diretamente a causa das desigualdades escolares.

Para Young (2007) o objetivo das escolas nas sociedades capitalistas é o de ensinar à classe trabalhadora qual era o seu lugar. Críticos radicais como Ivan Illich foram mais longe quando afirmaram que só poderia haver aprendizado em uma sociedade sem escolas.

O que ocorre nos anos 60 é uma crise profunda da concepção de escola para todos. Dois movimentos aparecem associados à transformação deste otimismo pedagógico. A divulgação de pesquisas quantitativas patrocinadas pelo governo inglês, americano e francês (a Aritmética Política, na Inglaterra, o relatório Coleman nos EUA, os estudos do INED, na França) mostrando de forma clara o peso da origem social sobre os destinos escolares o que abalou a ideia da igualdade de oportunidades na escola. O que se concluiu foi que o desempenho escolar não dependia de dons, mas da origem social, étnica, sexo e moradia dos alunos.

Houve uma mudança no olhar sobre a Educação a partir da massificação escolar revelada na frustração dos estudantes com o caráter elitista e autoritário do sistema escolar e o baixo retorno social dos diplomas no mercado de trabalho. Nesse período o sistema educacional sofreu movimentos de contestação social onde se via igualdade de oportunidades, meritocracia, justiça social (BOURDIEU, 1998).

Até meados do século XX predominava um otimismo de inspiração funcionalista que atribuía à escolarização papel central no duplo processo de superação do atraso econômico, da

construção de uma sociedade mais justa (meritocracia) e democrática fundamentada na autonomia individual. Esperava-se que através da escola pública e gratuita seria resolvido o problema de acesso à educação e, assim, garantida a igualdade de oportunidades entre todos os cidadãos. Os indivíduos competiriam dentro do sistema de ensino em condições iguais.

A escola na perspectiva de Durkheim (2004) é um fato social e como tal se impõe coercitivamente ao indivíduo que, para seu próprio bem sofrerá a sua ação educativa integrando e solidarizando-se com o sistema social em que vive. A análise da educação como fato social é para Durkheim o método mais apropriado para pôr em evidência a verdadeira natureza da educação. Os fenômenos que Durkheim denomina de fatos sociais compreendem "toda maneira de agir fixa ou não, suscetível de exercer sobre o indivíduo uma coerção exterior; ou então ainda, que é geral na extensão de uma sociedade dada, apresentando uma existência própria independente das manifestações individuais que possa ter" (2004, p.11).

Os fatos sociais apresentam-se como representações coletivas e só podem ser explicados por meio de seus efeitos sociais. Durkheim (1955) afirma que a escola como fato social proporciona um espaço narrativo privilegiado cumprindo um objetivo antropológico de educação muito importante, que é o de garantir a continuidade da espécie, socializando, para as novas gerações, as aquisições e invenções resultantes do desenvolvimento da cultura da humanidade. A sua função de instituição de socialização das novas gerações aparece de forma conservadora garantindo a reprodução social e cultural como requisito de sobrevivência à sociedade.

A causa determinante de um fato social deve ser procurada entre os fatos sociais antecedentes. A função de um fato social consiste na produção de seus efeitos socialmente úteis para alcançar um determinado fim social. Para explicar os fatos sociais devem-se buscar as energias capazes de produzi-los. São considerados como "coisas" que formam um sistema de ideias objetivadas. Uma coisa é uma força que só pode ser explicada por outra força.

A sociedade para Durkheim (2004a) é um conjunto de normas de ação, pensamentos e sentimentos que não existem apenas nas consciências dos indivíduos, mas que são construídas exteriormente. A sociedade se apresenta como um imenso corpo social, com funções específicas. Para Durkheim é na especificidade das funções que as instituições se completam. Afirma que a sociedade tem que estabelecer uma vinculação íntima com a educação. E esta vinculação se dá através da escola e da escolarização.

A moral da sociedade se estabelece a partir do momento em que seus cidadãos compartilham valores formando uma moral social denominada consciência coletiva. Enfim, a moral social é tudo que é fonte de solidariedade, tudo que força o indivíduo a contar com seu

próximo. A coesão e solidariedade são fenômenos morais. Essas duas formas de solidariedade evoluem em razão inversa, enquanto uma progride a outra retrai, mas ambas cumprem função de assegurar a coesão social. A criança só pode conhecer o dever através de seus pais e mestres. É preciso que eles sejam a encarnação do dever. A educação deve existir para manter a ordem social, pois é um fato fundamentalmente social e a Pedagogia seria uma teoria da prática social.

Em seus estudos sobre o funcionamento da sociedade Durkheim nomeou duas consciências que agem simultaneamente e que compõem a participação dos indivíduos dentro de um grupo social de pertença: "uma é comum e representa a sociedade agindo e vivendo entre nós. A outra , ao contrário, só nos representa no que temos de pessoal e distinto, nisso é que faz de nós, um indivíduo." (2004a, p.113). Os modos de agir individuais, o sentir e o pensar socialmente são, pois efeitos psíquicos, provocados pelos "meios próprios da consciência coletiva" em sua ação sobre os indivíduos.

As consciências particulares unindo-se, agindo e reagindo umas sobre as outras, fundindo-se dão origem a uma realidade nova que é a consciência de sociedade. (...) uma coletividade tem as suas formas específicas de pensar e sentir e de agir (DURKHEIM, 1978, p.11). Durkheim propôs "distinguir o ser individual – constituído dos estados mentais que não se relacionam a não ser conosco mesmo – e o ser social que engloba as crenças religiosas e as práticas morais, s tradições nacionais e profissionais, s opiniões coletivas de todas s espécie" (p.82)

A ideia de individuação em Durkheim está intimamente ligada ao desenvolvimento da divisão de trabalho social e a um tipo de consciência que gradativamente vai substituindo a consciência comum e que só ocorre quando os indivíduos se diferenciam enquanto se tornam interdependentes. Somente existem indivíduos, no sentido moderno da expressão, quando se vive uma sociedade altamente diferenciada, onde a divisão de trabalho está presente e na qual a consciência coletiva ocupa um espaço reduzido em face da consciência individual. A sociedade para ser saudável e funcionar harmonicamente tem que ter uma moral social denominada consciência coletiva.

A escola aparece de forma conservadora garantindo a reprodução social e cultural como requisito de sobrevivência à sociedade.

Durkheim afirma três grandes princípios em sua teoria funcionalista da educação: a escola socializa os cidadãos em uma cultura universal; é indispensável à formação do sujeito autônomo; a hierarquia escolar harmoniza-se às necessidades funcionais da sociedade. Esses três elementos estão na crença na educação como força de progresso e de integração social.

Dias (1990), destaca dois aspectos no funcionalismo de Durkheim: o da homogeneidade (fixando de antemão, na alma da criança certas similitudes essenciais) e o da diversidade dos meios sociais (profissões, classes, grupos) especialmente os grupos profissionais. A escola não pode ser a escola de igualdade de chances, deve promover talentos de cada um e formar uma elite cultural legítima**.**

A tarefa da educação e da escola é reproduzir valores e não transformá-los Afirma que em cada aluno há dois seres inseparáveis, porém distintos. O aluno individual: o sujeito formado pelos estados mentais de cada pessoa. O desenvolvimento desta metade do homem foi a principal função da educação até o século XIX, principalmente pela Psicologia entendida como ciência dos indivíduos. A caracterização da segunda metade deste ser o aluno social foi o que deu projeção a Durkheim. A educação tem como objetivo, construir o ser social (DURKHEIM, 2004 a)

Mekesenas (2011) afirma que na Sociologia Funcionalista de Durkheim o importante é buscar a ordem das coisas. Supunha-se que o acesso à escola pública e gratuita daria igualdade de oportunidade a todos. Acreditava-se na teoria do dom. A escola seria nessa perspectiva, uma instituição neutra, que difundiria o conhecimento racional e objetivo e que selecionaria seus alunos com base em critérios racionais.

As perspectivas entre Durkheim, Bourdieu e Passeron (sociólogos que estudaram a escola) são diferentes: enquanto para Durkheim ela assegura a difusão de uma cultura universal, ela é criticada por Bourdieu e Passeron por legitimar uma ordem social contestável, reprodutora de hierarquias sociais. Para eles a função da escola é a de assegurar o ajustamento entre as origens sociais e os destinos sociais estatisticamente previsíveis dos indivíduos. (BARRÉRE e SEMBEL, 2006). Para as autoras, Althusser foi o primeiro crítico reprodutivista identificado com o marxismo crítico da sociedade capitalista, defensor do ideário de Maio de 1968. Os críticos reproduvistas denunciavam o caráter perverso da escola capitalista, onde a escola da maioria reduz-se totalmente à inculcação da ideologia dominante, enquanto as elites se apropriam do saber universal nas escolas particulares de boa qualidade, reproduzindo, assim, as contradições inerentes e necessárias ao capitalismo.

A escola é vista como reprodutora porque fornece às diferentes classes e grupos sociais, formas de conhecimento, habilidades e cultura que não somente legitimam a cultura dominante, mas também direcionam os alunos para postos diferenciados na força do trabalho (GIROUX, 1988).

Barrére e Sembel (2006) prosseguem afirmando que Establet e Baudelot são teóricos que seguem as ideias de Marx. Afirmam que o processo educativo que acontece na escola é

desigual, pois a escola é controlada pela classe dominante. A escola é a instituição mais eficiente para segregar as pessoas, dividir, marginalizar, com o objetivo de reproduzir a sociedade de classes. A escola sutilmente através de sua linguagem marginaliza a criança pobre. Eles afirmaram que a escola se dividiria em duas grandes redes: S.S. (secundária, superior) e P. P. (primária- profissional). A "teoria da escola dualista" visa mostrar que existiam duas redes diferentes de escola: uma para as elites e outra para o proletariado.

Os princípios de uma educação democrática foram valorizados por Dewey (1933) ao ressaltar o caráter político da atividade educativa. Concebia o conhecimento e o seu desenvolvimento como um processo social, integrando os conceitos de "sociedade" e indivíduo. Dewey afirmava ser de vital importância que educação não se restringisse à transmissão do conhecimento como algo acabado – mas que o saber e a habilidade adquiridos pelo estudante pudessem ser integrados à sua vida como cidadão, como pessoa. Insistia na necessidade de estreitar a relação entre teoria e prática, pois acreditava que as hipóteses teóricas só têm sentido no dia-a-dia. Outro ponto-chave de sua teoria é a crença de que o conhecimento é construído de consensos, que por sua vez resultam de discussões coletivas. Por isso, a escola deve proporcionar práticas conjuntas e promover situações de cooperação, em vez de lidar com as crianças de forma isolada. As formas pelas quais se poderiam manter uma comunidade democrática genuína e coesa foram as suas preocupações cruciais. A democracia autêntica se referia a todas as esferas da vida. A democracia seria primariamente um modo de vida associado de experiência comunicada conjuntamente. A verdade só poderia ser concretizada na prática. Sua visão pragmatista via a mudança e o crescimento como sendo a própria natureza das coisas. Esta experiência de vida não seria arbitrária sujeita ao ensaio e erro, mas cultivada através de hábitos científicos da mente. A base de uma comunidade democrática dependia de um público articulado que tivesse desenvolvido métodos de inteligência amplos, relacionados a uma capacidade reflexiva (científica). Seu pensamento alinhava-se ao pensamento liberal norte americano que influenciou diversos países, inclusive o Brasil através de Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo.

Dewey (1959) propunha uma escola ativa no qual o aluno teria iniciativa, originalidade e ação cooperativa. A escola seria definida como uma micro comunidade democrática. Educação e democracia formavam parte de uma totalidade.

Barrére e Sembel, (2006) afirmam que Snyders se propôs a criticar Establet e Baudelot procurando ressaltar os aspectos válidos de suas teorias para o desenvolvimento de uma sociologia educacional progressista e os seus limites. Para Snyders o mérito da teoria dualista (uma escola para ricos e uma para pobres) de Establet e Baudelot foi desmascarar a escola revelan-

do-a como uma instituição de reprodução de desigualdades sociais. Afirma que é importante perceber no cotidiano escolar o seu lado transformador e questionador a sociedade constituída. No seu interior existem forças progressistas atuando para a transformação como: resistência dos alunos, professores progressistas, pressão de movimentos populares. Snyders afirma que os alunos são seres dinâmicos que pensam, sentem e questionam. O processo de transmissão da ideologia na escola não ocorre sem conflito. A escola é o local de luta para a transformação social porque o poder fazer é sempre poder social, mesmo quando aparece como um ato individual.

Dubet (2001) afirmou que todo sociólogo passa pela teoria da reprodução e se confronta a ela; pois não há realmente outra que seja, ao mesmo tempo, uma teoria da escola, uma teoria da mobilidade social, uma teoria da sociedade e uma teoria da ação (DUBET, 2011). Ressalta que a crença na objetividade da cultura escolar e no papel libertador da escola não passa de uma ficção necessária à realização de seu papel de reprodutora de desigualdades. São as desigualdades sociais que comandam diretamente o acesso às diversas formas de ensino. Uma das consequências desse sistema é que a escola aparece justa e "neutra" no seu funcionamento, enquanto as injustiças e as desigualdades sociais é que são diretamente, a causa das desigualdades escolares. Este quadro se comprovou com a massificação escolar que não ofereceu a igualdade de oportunidades esperada.

De todo o seu processo evolutivo a educação aparece neste século (XXI) com a estratégia de diminuição de desigualdades. A escolarização superou 90% na maioria dos países do continente. O que preocupa cada vez mais são os problemas com o fracasso escolar, exclusão e baixa qualidade de ensino.

Pedra (2005) defende um novo modo de compreender a relação escola /sociedade que começou a ter consistência a partir de uma tendência que submetia o currículo e não a educação *lato sensu*, à análise sociológica. O currículo tornou-se um recorte intencional. O conhecimento contido no currículo será aquele que a sociedade selecionou. O currículo escolar estabelece objetivos e atividades a serem alcançados. Toda sociedade define que conhecimento é válido.

O sistema escolar, além de envolver uma gama de pessoas com características diferenciadas inclui um número significativo de interações contínuas e complexas em função do estágio de desenvolvimento do aluno. (DESSEN. A. & POLONIA, 2007)

Atualmente, uma das tarefas mais importantes da escola é a de preparar seus atores para viverem e superarem as dificuldades em mundo de mudanças rápidas, e de conflitos interpessoais, contribuindo para o processo de desenvolvimento do indivíduo.

Quanto à função social da escola as correntes sociológicas que se ocupam desse estudo sobre a função social da escola têm um ponto de encontro comum: a educação constitui um processo de transmissão cultural no sentido amplo do termo (valores, normas, atitudes, experiências, imagens e representações), cuja função é a reprodução do sistema social (NOÉ, 2011).

Para Durkheim, a socialização escolar é antes de tudo uma educação moral cujo programa abrange três elementos: os dois primeiros referem-se à disciplina e ao vínculo com o grupo fundando-se em uma separação entre o mundo escolar e o mundo social. A análise de Durkheim quanto ao castigo escolar (2004) mostra que a sanção contra um aluno é antes de tudo um meio de reforçar a consciência coletiva do grupo classe. O terceiro elemento é a formação de uma autonomia da vontade. A interiorização progressiva de normas coletivas leva a uma capacidade de analisar a sociedade de forma autônoma. A escola socializa no cotidiano os valores, as normas existentes e a realidade social que transcende às consciências individuais. A divisão social da sociedade deve ser compensada por uma unidade cultural de um novo tipo. É a cultura interiorizada por indivíduos que assegura sua integração à sociedade moderna e a coesão desta. A socialização deve ser pensada como um processo incessante de se fazer, de se desfazer e se refazer a partir de relações sociais: certa maneira de ser e estar no mundo sendo necessário pensá-la a partir do verbo reflexivo socializar-se.

Duveen (2002) postula que a socialização é um aspecto importante de troca entre os indivíduos, pois ao conhecer qualquer fenômeno do mundo, o sujeito cognoscente utiliza conceitos disponíveis tanto na esfera individual, como na experiência social e nas formas advindas da comunicação. Esta interação é uma co-construção que leva a novas formas de conhecimento e assim, a novas realidades.

O sujeito social é formado na relação com os outros em medições de valores, sentidos símbolos e cultura. (BOURDIEU, 1998; CANESIN, 2002; DURKHEIM, 2004; GIDDENS, 2009; NOGUEIRA E NOGUEIRA, 2005).

Setton (2009) pensa a socialização como um fato social total vivido por uma dinâmica processual a partir de troca de bens e mensagens simbólicas entre agências e agentes socializadores que envolve todos os indivíduos com a tarefa de manter o funcionamento da realidade social. Dá ênfase a duas teorias da ação que discutem o processo de socialização: a teoria do *habitus*[2] de Bourdieu e a desenvolvida por Bernard Lahire que em uma interpretação crítica a

[2] O princípio da produção incorporado aos próprios sujeitos é o que Bourdieu denominou de *habitus* como um sistema de disposições duráveis estruturadas de acordo com o meio social dos sujeitos e que seriam predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, como princípios geradores e estruturador. O conceito de habitus seria

Bourdieu propõe uma leitura contemporânea da socialização, cunhando a expressão homem plural. Considera que o processo de socialização das formações atuais é um espaço plural de múltiplas referências identitárias.

Lahire (2013) aponta como ponto central de suas pesquisas o processo de socialização, a sociologia das disposições sociais e culturais; eixos que se completam. Afirma que a contemporaneidade caracteriza-se por oferecer um ambiente social em que o indivíduo encontra referências que mesclam: o familiar, escolar, o midiático em um sistema de esquemas coerente, no entanto híbrido e fragmentado. Considera que são os próprios indivíduos que tecem as redes de sentido que os unificam em suas experiências de socialização. Na socialização proposta busca-se a relação dialética entre indivíduo e sociedade. Busca-se interpretar as duas faces de uma mesma realidade: o indivíduo e as matrizes culturais de seu contexto. É preciso apreender a dinâmica do campo da socialização contemporânea a partir da tensão entre agentes socializadores e a luta simbólica de valores entre eles. Para Lahire o que se vive na escola, na família, com amigos não é sinteticamente somado de maneira simples. O sujeito por não ocupar posições semelhantes em todos os espaços sociais vive experiências variadas e contraditórias. Ele é um ator plural produto de experiências em contextos sociais múltiplos e heterogêneos. O social não se reduz ao coletivo. Marca sua presença nos aspectos singulares de cada indivíduo.

Setton (2009) reforça a inclusão na teoria do *habitus* o adjetivo plural apresentado na forma de um sistema capaz de gerar princípios de ação, percepção e julgamento.

A partir do exposto percebe-se que uma das funções do processo de socialização na escola é a formação do cidadão para sua inclusão e participação na vida pública, assumindo as vivas contradições que marcam as sociedades contemporâneas.

Outra função da escola é a preparação para o trabalho. A partir desta formação e dentro do complexo e dialético processo de socialização proporcionado pela escola, para os sociólogos da educação, o seu objetivo básico e prioritário consiste na preparação para a incorporação no mundo do trabalho**.**

Gomez (1998) se expressa que desde as correntes funcionalistas até a teoria da correspondência, passando pela teoria do capital humano de enfoque credencialista ou das diferentes posições marxistas e estruturalistas, todos ainda que com importantes matizes diferenciais, concordam em admitir que, ao menos desde o surgimento das sociedades industriais, a função

---

a mediação entre o subjetivo e o objetivo. As práticas sociais seriam estruturadas com: a posição social de quem a produz, a subjetividade, a forma de perceber e apreciar o mundo.

principal que a sociedade delega e encarrega à escola é a incorporação futura ao mundo do trabalho.

Paro (2010) destaca que a educação não se restringe a fins parciais de preparação para o trabalho, e sim na preocupação com o homem em sua integralidade histórica e na produção de sua existência mediada pela divisão social do trabalho.

Barrére e Sembel (2006) afirmam que o conceito de socialização é em geral considerado essencial para compreender como a sociologia da educação analisa o papel da escola na sociedade. Ele é um fator de extrema importância, pois o que faz o ser humano ser social é aprendido em interação com seu grupo.

Pensar o indivíduo em grupo é também pensar o indivíduo na construção de sua identidade pessoal. Somente existe homem singular em uma relação de apropriação crítica e refletida a uma comunidade previamente constituída. E a identidade é central para qualquer conceito de socialização. A identidade define o que os indivíduos são. Eles não são os mesmos em sua vida privada e na sua vida profissional e social.

A globalização da economia e a mundialização de costumes trouxeram grande impacto sobre a identidade pessoal e social, onde o processo de identificação através do qual as identidades culturais são projetadas tornou-se provisório, variável e problemático. A identidade tornou-se uma celebração móvel e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam. (HALL, 2004).

A chamada crise da identidade é parte de um processo mais amplo de mudança que está deslocando as estruturas e processos centrais das sociedades modernas e abalando os quadros de referência que davam aos indivíduos uma ancoragem estável no mundo social. (DUBAR, 2011).

Falar em escola, identidades e grupos sociais de pertença é de suma importância na formação do sujeito social. A escola durante a sua evolução e consolidação adotou uma identidade de ser aluno.

Silva et al (2000,) explica que a identidade é simplesmente o que se é, uma positividade – aquilo que sou. A diferença é aquilo que o outro é. A identidade e a diferença estão em uma relação de estreita dependência e não podem ser compreendidas fora dos sistemas de significação nas quais adquirem sentido. São resultados de produção simbólica e discursiva e estão em estreita conexão com relações de poder. Para os autores, a afirmação da identidade e a marcação da diferença implicam sempre as operações de incluir e de excluir. Dizer o que somos implica em dizer o que não somos. Afirmar a identidade é demarcar fronteiras. Dividir

o mudo social entre nós e eles, significa classificar. O processo de classificação é central na vida social. As classificações são sempre feitas a partir do ponto de vista da identidade.

Dubar (2005) especifica que a identidade é constituída por situações experimentadas ao longo da trajetória pessoal, por meio das relações sociais e das significações pessoais. Essas situações que permeiam as experiências pessoais constroem o "eu subjetivo" e, ao mesmo tempo, o intrapsicológico de uma pessoa. Exemplifica a identidade como um arcabouço pessoal, ou seja, o reservatório de experiências que, aos poucos, o ser humano vai constituindo por meio das relações sociais.

Hobold e André (2012) argumentam que, em lugar da terminologia identidade, Claude Dubar utiliza, preferencialmente, a expressão "formas identitárias" com a finalidade de indicar que: trata de formas assumidas pela linguagem que podemos encontrar em outros campos e que remetem a visões de si e dos outros, de si pelos outros, e também dos outros por si. São 'categorias atribuídas' (identidades para o outro) e identidades 'construídas' (identidade para si). Para compreender o movimento da constituição identitária, além do envolvimento dos aspectos pessoais, oriundos da história de vida, bem como, das relações sociais produzidas no contexto de trabalho, há necessidade de conhecer alguns aspectos relevantes da relação entre modo de produção e capital.

Comte (2012) ressalta que Dubar assinala quatro razões da importância que a identidade adquiriu nos dias de hoje: a primeira seria a família em transformação (sua fragilidade, a mudança de papéis, a emancipação da mulher, as transformações na identidade feminina e na masculina). Os componentes essenciais da identidade humana já não são mais tão evidentes. A segunda a precariedade do trabalho: o trabalho foi um dos fatores essenciais da identidade adulta especialmente para o sexo masculino. As crises econômicas, as modificações de funcionamento dos empregos (não se fica no mesmo trabalho até o fim da vida, como antigamente). Esta evolução tem um efeito corrosivo sobre a identidade. A terceira refere-se à crença religiosa adaptada para servir ao sabor das pessoas. As crenças fogem do controle das instituições religiosas. A quarta reside na dificuldade em aceitar a maioridade devido à dificuldade em encontrar uma identidade estável. Este quadro apresenta uma crise na estrutura da identidade que já não é mais claramente definida, como nas sociedades tradicionais. A partir de agora cada um deve elaborar a sua própria identidade. Hoje a identidade não se transmite; ela se elabora desde o início. Somos influenciados não apenas pelo tempo que vivemos, mas também pelos lugares onde vivemos. O tempo e o espaço são povoados por indivíduos e grupos sociais. Todas as nossas dependências e pertenças ajudam a moldar nossa identidade. E ao

chegar à escola o indivíduo não chega vazio; traz consigo um conjunto de representações construídas em sua história de vida e de seu grupo.

Construir o desenvolvimento psicológico como processo social requer que a identidade seja encarada como tema central. Duveen (1999) legou-nos uma contribuição importante ao revelar os processos sutis através das quais a produção microgenética do conhecimento é limitada pelas relações de identidade entre os participantes de uma interação. Relações de simetria e assimetria limitam o que pode ser tido ou ouvido. O conteúdo de identidades específicas e as relações de identidade medeiam a construção do conhecimento nos diferentes contextos sociais, Gillespie e Cornish (2010) apoiados no trabalho de Duveen pontuam que o motor da microgênese se desenha em jogos sociogenéticos e em níveis ontogenéticos reproduzindo-os de maneira mais ou menos criativa.

A identidade é em um primeiro momento um lugar social, um espaço que se torna disponível dentro das estruturas representacionais do mundo social. É uma luta pelo reconhecimento e a alteridade é construída no decorrer desta luta. É imperativa no sentido de que é tanto sobre o que está sendo identificado como em auto identificações. A identidade é social e pessoal imperativa em identificações e auto identificações. A identidade social aparece como uma função de representação de si mesmo. É um processo de identificação e podem ser interpretadas como pontos ou posições dentro do campo simbólico da cultura. São construídas externamente e não simplesmente elaboradas internamente. Em interações entre meninos e meninas a identidade torna-se saliente dependendo do sexo e da marcação de tarefas. A demarcação cultural associada a certos objetos e tarefas permite as pessoas a agirem em relação a esses objetos e tarefas, ao mesmo tempo em que desativam outras.

A concepção de Duveen de identidade pode ser definida como a força ou poder que une uma pessoa ou um grupo a uma atitude ou uma crença. Identidade para ele é a base da resistência onde ela se opõe a aceitar o que é proposto pela comunicação e influência. É uma assimetria em um relacionamento que o restringe e pode ser comunicada ou não através deste.

Duveen pontua que a identidade é um daqueles conceitos teóricos que muda não apenas em sua definição, mas também em sua base significativa. Seu modelo de identidade é diferente do usado pela Teoria da Identidade Social e da Teoria da Categorização Social. A identidade é produto da dinâmica social, das interações, memória e interpretações organizadas com as estruturas físicas e sociais e os processos de influência que constituem o contexto social.

Breakweel (2010) afirma que todos os aspectos da identidade (não apenas aqueles derivados dos membros do grupo) são determinantes importantes na participação do indivíduo

na produção, transformação e uso das Representações Sociais. Como Duveen achou na TRS uma fonte fértil de explicação dos fenômenos de identidade.

Na relação identidade e Representações Sociais torna-se claro que uma identidade nem sempre é moldada pela sua função social e seu meio de representação. Duveen afirma que as representações precedem as identidades porque as representações tomam forma através do envolvimento do indivíduo no mundo das representações (as identidades que emergem no curso do desenvolvimento restringem as representações que os indivíduos ou grupo podem aceitar)

Silva (2000) focaliza a escola como representante do ofício e identidade de ser aluno como componente essencial do ofício de ser criança, por meios de exigências e deveres de aprendizagem que são também modos de inculcação de uma epistemologia de um saber socialmente aceito, homogeneização de uma ética de esforço e de uma disciplina mental e corporal inerentes à cultura escolar e ao saber dominante.

Durante o percurso escolar aprende-se a ser aluno, como a escola quer, ou espera que seja. A figura de aluno e os diversos protótipos de alunos são uma invenção do sistema escolar (SACRISTAN, 1998).

Para Dubet (2006) quanto mais a escola intensifica o seu raio de ação, mais ela exclui apesar das políticas que visam atenuar esse fenômeno. Nesse contexto, a exclusão não é apenas uma categoria do sistema e dos processos globais, é também uma das dimensões da experiência escolar dos alunos. E Dewey afirma que a harmonia da sociedade não é dada naturalmente sem a interferência de intelectuais, cientistas sociais e de técnicas sociais. A educação não é uma instrumentalização neutra (APPLE, 2001) Os indivíduos deveriam ter chances iguais dentro de um universo social de diferenças individuais.

O legado de Dewey à educação é extremamente importante como fundamento para uma visão de educação enraizada na democracia autêntica estendida a todas as esferas da vida. A democracia seria primariamente um modo de vida associado de experiência comunicada conjuntamente. Dewey defendia que toda ideia, valor e instituição social originavam-se a partir das circunstâncias práticas da vida humana. A verdade só poderia ser concretizada na prática, via a mudança e o crescimento como sendo a própria natureza das coisas. Esta experiência não é arbitrária, sujeita ao ensaio e erro, mas cultivada através de hábitos científicos da mente. A base de uma comunidade democrática é feita a partir de um público articulado que tenha desenvolvido métodos de inteligência amplos, relacionados a uma capacidade reflexiva (científica). Somente a crítica e a experiência racional associada às preocupações com a criação de

uma sociedade humana e justa poderiam atingir este objetivo. A chave do desenvolvimento intelectual e do progresso social é a escolarização.

A escola é uma comunidade embriônica da democracia. O currículo mais apropriado é o que ensina a relação essencial entre conhecimento e experiência social. Dewey centralizou a sua preocupação na pedagogia das escolas. Dewey atacou dualismos como: teoria e prática, indivíduo e grupo, público e privado, métodos e matérias escolares, mente e comportamento, meios e fins, cultura e vocação. A escola deveria assumir um papel participativo na transformação para uma melhor ordem social. É partir das ocupações (práticas sociais) que a criança irá se iniciar no envolvimento moral e social. A sala de aula deveria ser um espaço de vida comunitária democrática preocupada com a dignidade humana e com a inteligência científica que é pensada fora da escola.

Parsons, sociólogo norte americano como Dewey, divulgador da obra de Durkheim nos EUA discorda de Durkheim quanto ao fato de que a socialização deva ser coercitiva, afirmando ser necessária como uma complementação do sistema social e do sistema de personalidade, pois ambos têm necessidades básicas. Esse processo se desenvolve através de mediações primárias. A criança aceita o marco normativo do sistema social em troca de amor e carinho. Os pais iniciam o processo de socialização primária. A criança não percebe que as necessidades do sistema social estão se tornando suas próprias necessidades. Para Parsons, o indivíduo é funcional para o sistema social; os princípios básicos que fundamentam o sistema social são: continuidade, conservação, ordem, harmonia, equilíbrio. O sentido da formalização de socialização parsoniano leva a aprendizagem de papéis sociais.

Karl Mannheim demonstrou alguns aspectos da teoria de Durkheim. Para ele é preciso planejar uma sociedade democrática. O ponto de partida de Manheim e Dewey é que a educação constitui um mecanismo dinamizador das sociedades através de um indivíduo que promove mudanças.

Dubet (2011) afirma que a crença na objetividade da cultura escolar e no papel libertador da escola não passa de uma ficção necessária à realização de seu papel de reprodutora de desigualdades. São as desigualdades sociais que comandam diretamente o acesso às diversas formas de ensino. Uma das consequências desse sistema é que a escola aparece justa e "neutra" no seu funcionamento, enquanto as injustiças e as desigualdades sociais é que são diretamente, a causa das desigualdades escolares. Este quadro se comprovou com a massificação escolar que não ofereceu a igualdade de oportunidades esperada. A teoria de socialização escolar de Bourdieu e Passeron também confirma este aspecto ao determinar que a função da escola seja a de assegurar o ajustamento entre as origens sociais e os destinos sociais estatisti-

camente previsíveis dos indivíduos (BARRÉRE E SEMBEL, 2006).Para os autores, a escola não é neutra, não é justa, não promove a igualdade de oportunidade e reflete a cultura da classe dominante. A escola não faz senão reconhecer os seus, aqueles que já estão de antemão socialmente destinados a serem reconhecidos por ela, identificados por seus *habitus* de classe. Bourdieu afirma que o extrato social a que pertence a família intervém no êxito e na orientação escolar dos filhos por meio de fatores concretos como a
atmosfera intelectual da família, a estrutura da língua falada, o acesso a bens culturais, atitude desenvolvida em relação à escola. A educação perde o papel que lhe fora atribuído de instância transformadora e democratizadora das sociedades e passa a ser vista como uma das principais instituições, por meio do qual se mantém privilégios e legitimam privilégios sociais.

Dubet (2006) esclarece que sua teoria consegue explicar até as contradições, como exemplo o sucesso das classes populares, alimentando a ilusão da neutralidade da escola.

Bourdieu tentou compreender a ordem social de forma inovadora de uma maneira que escapasse: do subjetivismo (produto da ação individual) e do objetivismo (ruptura com a experiência subjetiva). Era preciso uma teoria prática, ou seja, capaz de explicar como se dá a articulação entre os planos da estrutura e da ação. Um terceiro tipo de conhecimento paraxiológico é defendido por Bourdieu como uma alternativa capaz de solucionar os problemas do subjetivismo e do objetivismo. Este busca uma relação dialética entre os dois primeiros modos de conhecimento, (fenomenológico e objetivista) na construção da "teoria da prática ou modos de engendramento das práticas" (1994, p. 60). É o processo de interiorização da exterioridade e de exteriorização da interioridade. É necessário ir do *opus operatum* para o *modus operandi (*que representa a interiorização da exterioridade e a exteriorização da interioridade, numa relação dialética que busca evidenciar a passagem do produto para o princípio de produção da prática). Bourdieu ressalta a relação dialética e não mecânica do *habitus,* das práticas e representações. Ele é o elo articulador entre três dimensões fundamentais: estrutura das posições objetivas, a subjetividade dos indivíduos e as situações concretas de ação.

Campos e Loureiro (2003) afirmam que as práticas educativas adquiriram outro sentido, a partir de Bourdieu e Passeron, como o conceito de violência simbólica que significa impor significações que dissimulam relações de força. Afirmam que esta noção é redefinida a partir das pedagogias ditas progressivas com o objetivo de vencer o autoritarismo na escola. O eixo argumentativo dos autores reside em demonstrar que são as relações sociais e suas relações simbólicas o pano de fundo para avaliar se há superação ou reprodução do *status quo*. A noção de conflito é tão essencial à educação quanto a noção de tensão entre indivíduo e sociedade.

2 - AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E A EDUCAÇÃO

Cada conceito tem uma história que o situa no campo científico e social que o produziu. Origina-se de uma tripla abordagem: a epistemológica (sua operalização em um campo teórico); a semiológica (estabelecimento dos campos semânticos que estão nos contextos discursivos) e a ideológica (analisando as condições históricas e sociais de sua produção no interior de um espaço sociocultural dado).

O conceito de representações sociais pode ser compreendido sob diferentes pontos de vista sucessivos. São eles: o retrospectivo com sua história e aparecimento; o reflexivo com a problematização de seu uso e o prospectivo heurístico que diz respeito as suas articulações efetivas com as pesquisas às quais ele pode dar lugar na Psicologia Social (LIPIANSKY, 1991).

As teorias do senso comum ou representações sociais (RS), ou teorias populares, como denominadas por Bruner (1997), em sua Psicologia Popular, correspondem aos significados construídos nos entornos psicossociais. Esses são compreendidos como constituídos pela e constitutivos da realidade, sendo, portanto, explicativos e prescritivos da realidade social. Intimamente articuladas às teorias científicas, as RS ou as teorias populares submetem os conhecimentos elaborados pelas ciências a um processo de ressignificação.

Uma representação é sempre uma "representação" de algo para alguém. É sempre de caráter social. As condições de produção da representação afirmam a sua marca social, assim como seu estatuto epistemológico marca a sua função simbólica, e os processos e estados, o seu caráter prático (JODELET, 1993). Essa colocação conduz a um *status* novo na identificação da realidade objetiva que é definida mediante os componentes determinantes da situação e do objeto. Não existe realidade objetiva *a priori* porque toda ela é representada, apropriada pelo indivíduo e seu grupo e reconstruída em seu sistema cognitivo, integrada a um sistema de valores, que dependem de um contexto social e ideológico onde ela circula. Esta realidade apropriada reestruturada constitui a realidade mesma.

As Representações Sociais são uma forma simbólica presente na cultura de nosso tempo. Correspondem ao conhecimento do cotidiano. Constroem uma realidade comum para um conjunto social. Todas as interações humanas pressupõem representações que influenciam o comportamento do indivíduo participante de uma coletividade. Pessoas e grupos criam representações no decurso da comunicação e da cooperação. Uma vez criadas elas adquirem uma vida própria, circulam, se encontram, se atraem e se repelem dando oportunidade ao nascimento de novas representações, enquanto as velhas morrem. Toda representação é pro-

duto e processo de uma atividade mental. Não é um simples reflexo da realidade. É um sistema de pré- decodificação que determina um conjunto de antecipações e expectativas. Trata de fenômenos diretamente observáveis ou reconstruídos por um trabalho científico.

Ao receber informações na vida cotidiana usamos interpretações pessoais que vão criando universos consensuais passando a não serem encarados como simples opiniões, mas como teorias do senso comum, construções esquemáticas. Estes conhecimentos se constituem a partir da experiência pessoal, de informações, saberes, modelos de pensamento que se recebe e se transmite através da tradição, da educação e da comunicação social. É um conhecimento prático que forja as evidências de nossa realidade consensual contribuindo para o que a Sociologia do Conhecimento chamou de construção social da realidade.

A educação é um processo coletivo da experiência humana presente em toda e qualquer sociedade e é caracterizada pelo encontro de singularidades. Em um sentido amplo, cumpre a função de socialização e humanização do homem.

Nos grupos reduzidos e nas sociedades primitivas a aprendizagem dos produtos sociais, assim como a educação dos novos membros da comunidade, acontecia com a socialização direta da geração jovem, mediante a participação cotidiana das crianças nas atividades da vida adulta. Com a aceleração do desenvolvimento histórico das comunidades e a complexificação das atividades cotidianas este processo de socialização direto tornou-se insuficiente nas células primárias de convivência: a família, o grupo de iguais, os centros, ou grupos de trabalho e de produção. Para atender tais deficiências surgem desde o início e ao longo da história, diferentes formas de especialização no processo de educação ou socialização secundária (tutor, preceptor, academias, escola religiosa, escola laica) que conduziram aos sistemas de escolarização obrigatória para todas as camadas das sociedades industriais modernas. Nestas sociedades a preparação das novas gerações para sua participação no mundo do trabalho e vida pública requer a intervenção de instituições específicas como a escola cuja função é a de atender e canalizar o processo de socialização. A escolarização, em específico, é um dos recortes do processo educativo.

2.1- A Teoria das Representações Sociais

A Teoria das Representações Sociais (TRS) situada dentro da Psicologia Social tem oferecido um importante aporte teórico aos pesquisadores da educação que buscam compreender os processos de construção de conhecimentos criados pelos homens para explicar o mundo e sua inserção dentro dele. Seu objeto de estudo é a realidade social (RATEAU, MOLINER, GUIMELLI e ABRIC, 2012). Investiga como se formam e como funcionam os sis-

temas de referência que utilizamos para classificar pessoas e grupos e para interpretar os conhecimentos da vida cotidiana (ALVES MAZZOTTI, 1994).

A TRS é perpassada pelos níveis: intrapessoal, ideológico, interpessoal e o posicional. Ela se propõe a trabalhar com o pensamento social em sua dinâmica e em sua diversidade. É oriunda da obra de Serge Moscovici, romeno naturalizado francês, *La Psychanalyse, son image, son public.* que permaneceu encerrada no Laboratório de Psicologia Social da *École de Hautes Études en Sciences Sociales*, em Paris, e nos laboratórios de colegas como Claude Flament, Jean Claude Abric, no sul da França, e outros também interessados por ela, de forma mais dispersa, na Europa. A teoria aparentemente não vinga de imediato, fazendo sua reaparição com força total no início dos anos 80. Como outras contribuições importantes, ela surge antes do seu tempo, contrariando o paradigma individual dominante na época, na Psicologia e nas Ciências Sociais.

Na Psicologia, o enfoque era sintetizado no behaviorismo, com o imperativo experimental, estabelecendo o que poderia ser considerado científico. A pesquisa de Moscovici, voltada para fenômenos marcados pelo subjetivo, captados indiretamente, cujo estudo se baseava em metodologias inabituais na Psicologia da época e dependia da interpretação do pesquisador, fugia aos cânones da ciência psicológica normal. Foi preciso esperar quase vinte anos para que o degelo do paradigma permitisse o despontar de possibilidades divergentes. Nas ciências sociais, a presença de uma determinada leitura do marxismo tendia a atrelar o desenvolvimento superestrutural à infraestrutura, deixando poucas brechas para a autonomia desta, até que Althusser lançasse os Aparelhos Ideológicos do Estado (JODELET, 2002). É a partir dessa inflexão que foi possível encarar com mais tranquilidade a diversidade da produção de pontos de vista dentro de uma mesma classe social, afrouxando o determinismo da infraestrutura (ARRUDA, 2010)

Os autores que contribuíram para a elaboração teórica de Moscovici foram: Durkheim através de seus estudos sobre as representações coletivas, (embora colocando em questionamento a estática do conceito formulado pelo cientista social); Levy Bruhl, (pensamento místico ancorado em outras formas de lógica para pensar o mundo) e Piaget (epistemologia dos processos do conhecimento).

A matriz conceitual da teoria partiu do conceito de representação coletiva proposta por Durkheim, referindo-se a uma classe muito genérica de fenômenos psíquicos e sociais colocados de forma estática que não se adequam à rapidez e multiplicidade das representações. As representações coletivas dariam sustentação a uma moral específica, “necessária ao corpo social”, materializando-a, objetivando-a e naturalizando-a, desempenhando, assim, o papel de

amainar ou até mesmo eliminar a contradição entre o individual e o coletivo, mantendo a ordem e o equilíbrio social. Durkheim traça dessa forma, uma linha rígida entre o individual e o coletivo, o psíquico e o social, com clara prevalência do segundo sobre o primeiro, na explicação dos fenômenos e ação social. O fator "construção" na interação social é claramente negligenciado.

Moscovici aponta que Durkheim separa as representações coletivas das representações individuais. Nas primeiras ele estabelece caráter de estabilidade de transmissão e reprodução e à segunda atribui um caráter efêmero. Tal abrangência tornava, porém o conceito pouco operacional. Moscovici procede à remodelagem do conceito durkheimiano e busca preencher essa lacuna. Afirma que as RS que o interessam não são a das sociedades primitivas, são de nossa sociedade atual, de nosso solo político, científico, humano, que nem sempre tem tempo suficiente para se sedimentar completamente para se tornarem tradições imutáveis. Ele caminhou guiado pela necessidade de atualizar o conceito, trazê-lo para as condições de hoje, das sociedades contemporâneas imersas na intensa divisão do trabalho, nas quais as dimensões da especialização bem como a da informação tornaram-se componentes decisivos nas vidas das pessoas e dos grupos.

Segundo Xavier (2010) Moscovici apropriou-se do conceito durkheimiano, modificando-o e utilizando-o como conceito fundador de sua pesquisa: a) primeiro, retirou do conceito de Durkheim o peso da ontologia social, mudando o seu campo de aplicação, agora situado a meio caminho entre o social e o psicológico; b) inscreveu no conceito uma consistência cognitiva bastante acentuada; c) delimitou especificamente o seu campo de ação, ou seja, o cotidiano; e d) especificou a representação como uma forma de conhecimento particular, relacionado com o senso comum, com a interação social e com a socialização.

As Representações coletivas não são representações individuais somadas. São uma realidade que se impõe de forma coercitiva aos indivíduos e seus grupos sociais de pertença, Moscovici percebe as Representações Sociais como algo dinâmico, vivo em uma relação intensa. É um saber do cotidiano que se reproduz em um determinado contexto social. Conjugam um conjunto de conceitos, proposições e explicações em curso nas comunicações interpessoais permitindo perceber e interpretar o mundo social. Conferem ao sujeito um modo de ser e estar no mundo.

Moscovici e Piaget compartilham de uma mesma postura epistemológica. Este chegou a caracterizar sua posição como exemplo de uma Psicologia Social Genética. É necessário apreender a dimensão e o desenvolvimento da construção de um conhecimento social.

Em um estudo profundo conciliando estes autores Duveen pontua que para Teoria das Representações Sociais a Teoria Piagetiana tornou-se polêmica ao considerar a criança como um indivíduo que sofre influências sociais apenas marginalmente e suas teorias reduziram às crianças como solucionadoras de problemas lógicos. Afirma que estes pontos não invalidam a teoria apenas produzem lacunas que residem nas formas instáveis como ele concebe o caráter social do conhecimento. Piaget constrói como universal as formas de organização cognitiva que são em si mesmas representações sociais particulares. É preciso adicionar um terceiro elemento na relação binária: sujeito/ conhecimento e este terceiro elemento está na indagação: "Para quem o conhecimento é possível?" A resposta se encontra no sujeito psicossocial para quem o conhecimento não é o produto de um universal abstrato, mas é a expressão de uma identidade social.

Duveen (2002) em seu interesse na transformação da crença em conhecimento na transformação de um padrão de pensamento para outro se reportou a Moscovici que havia retomado a Durkheim quanto ao crescimento da racionalidade humana ao longo da história. Para Durkheim todas as representações são crenças racionais algumas se tornando mais perto do conhecimento que outras (como exemplo cita como a humanidade progride da religião para a ciência). Durkheim afirma que uma representação coletiva é uma crença racional, sem, contudo, desenvolver o conceito de racionalidade das representações.

A epistemologia desenvolvida por Duveen assume não só o conhecimento e crenças, mas a totalidade das experiências incorporadas e acumuladas através da cultura e da história da luta pelo reconhecimento social em uma experiência de viver e pensar diariamente enraizada no senso comum sendo transformadas em novas formas de pensamento e consequentemente em novas representações. A epistemologia da experiência de vida pressupõem tipos mais complexos de relações entre o outro e eu. Em sua epistemologia sociocultural Duveen emprega a racionalidade das crenças nesta relação capturada em confiança e comunicação em vez de restrição devido a relações assimétricas e de autoridade.

Duveen, ao refletir sobre três gêneros de comunicação propostos por Moscovici (difusão, propagação e propaganda) em sua obra "A psicanálise, sua imagem e seu público" sobre os diferentes sistemas de comunicação da imprensa francesa, especifica que os diferentes grupos sociais correspondentes a cada gênero de comunicação possuem diferentes representações dentro e fora do grupo.

A difusão é a associação voluntária dos membros do grupo que possuem uma inteligência cética, enquanto o grupo de fora abraça as formas de dogmatismo. Descreve este grupo em termos de simpatia.

A propagação refere-se a grupos em que uma autoridade central estabelece limites. O grupo de fora ou não compartilha a crença na legitimidade dessa autoridade ou da ideologia relevante. A este tipo de grupo, Duveen chamou de uma comunhão.

E a propaganda é usada por grupos cujo compromisso político e organização definem formas de conduta dos membros do grupo. O grupo de fora ou é comprometido com um tipo diferente de ideologia ou simplesmente não compartilha a ideologia do grupo. Para Marková, (2010) Duveen caracteriza esse grupo em termos de solidariedade.

Para a autora às ideias de Duveen se ligam à análise de Moscovici onde ele argumenta que o que faz um grupo ser distinto do outro é o ato de privilegiar um tipo de representação e como resultado um tipo de comunicação com outros membros do grupo, Moscovici chama este tipo de lealdade de racionalidade fiduciária. As relações dentro de um grupo são assimétricas em termos de autoridade devido à heterogeneidade entre os membros do grupo, A comunicação dentro do grupo também é assimétrica, pois as assimetrias são características de qualquer comunicação. O que mantém os grupos unidos são a confiança e a lealdade e essas relações de dependência mútua levam ao desenvolvimento de regras dentro e fora do grupo. Instituições formais surgiram de comunidades que já havia formulado suas normas e regras e costumes. Os direitos já existentes foram reconhecidos pelos membros do grupo. A racionalidade fiduciária está enraizada dentro de cada grupo específico que se liga a outros grupos. A racionalidade do senso comum baseia-se na racionalidade fiduciária.

Em seu estudo e pesquisa Moscovici elaborou e reteve de maneira seletiva uma parte da informação sobre a Psicanálise que circulava entre os grupos da sociedade parisiense desembocando nos conhecimentos particulares a respeito do objeto. A este processo chamou de objetivação que permitiu passar da teoria científica (o que os cientistas ou o universo reificado definia como Psicanálise) a um modelo figurativo responsável pela seleção de alguns elementos concretos (o que os cidadãos comuns pensavam sobre esta nova Ciência). A objetivação para Moscovici é uma operação imaginante e estruturante que dá corpo aos esquemas conceituais reabsorvendo o excesso de significações. A objetivação possui as seguintes fasess: a construção seletiva, a esquematização estruturante e a naturalização.

Na construção seletiva, o sujeito se apropria das informações e dos saberes de um dado objeto influenciado por condicionantes culturais. Na esquematização estruturante, uma organização imaginante reproduz de forma visível a estrutura conceitual proporcionando uma imagem coerente e expressa dos elementos que constituem o objeto da representação. O resultado é o chamado esquema ou núcleo figurativo que permite concretizar o objeto. (um saber sociocêntrico que serve às necessidades, valores e interesses do grupo). Na naturalização a

estabilidade do núcleo figurativo confere *status* de referente e de instrumento para orientar percepções e julgamentos da realidade. É a parte mais sólida e estável da representação e gera o seu significado. Na "objetivação" concretiza-se o abstrato, as idéias são percebidas de modo real e o conceito transforma-se em imagem (supostos reflexos do real). Depois de selecionados e classificados estes elementos são descontextualizados e dissociados dos contextos em que são produzidos adquirindo uma autonomia maior. Após a objetivação outros elementos são retidos, categorizados e interpretados a partir da natureza do núcleo figurativo, Moscovici denominou este processo de ancoragem.

Na "ancoragem", ocorre a inclusão do objeto numa hierarquia de valores, consolidando uma rede de significações em torno dele. Para Moscovici ancorar é classificar e denominar coisas estranhas, não existentes e ao mesmo tempo ameaçadoras. É estabelecer uma rede de significações em torno do objeto estranho relacionando-o a valores e práticas sociais. Ela proporciona a compreensão de como o funcionamento do sistema cognitivo interfere no social e como o social interfere na elaboração cognitiva. Ocorre o enraizamento da representação, uma inserção orgânica em um pensamento já constiuído.

A ancoragem fornece à objetivação seus elementos imaginados a títulos de pré-constructos para servir a novas elaborações. As representações sempre se constroem sobre o já pensado utilizando a classificação, a categorização e a rotulação. O processo de ancoragem relaciona-se dialéticamente a objetivação e articula as funções básicas: a cognitiva da integração da novidade, a interpretativa desta realidade, e a orientação de condutas e relações sociais. Este processo permite compreender como a significação é conferida ao objeto; como a represenção é utilizada como sistema de interpretação do mundo social e instrumentaliza a conduta; como se dá a sua integração e influência em um sistema de recepção de conhecimentos sociais.

A partir de sua teoria Moscovici considera como fenômeno o que antes era visto como conceito. A Teoria das Representações Sociais é eminentemente histórica. Estuda como as representações coletivas se elaboram se recombinam e se transformam em relação à cultura e as estruturas sociais. (CAMPOS, 2007). "A TRS é uma teoria que nos permite compreender a dimensão normativa e os processos de transformação dos conhecimentos partilhados por um dado grupo, acerca da realidade social." (p.87). AS RS funcionam como verdadeiras normas grupais. Elas definem quais propriedades que os objetos devem ter para serem reconhecidos. È um guia de leitura da realidade (MOLINER, 1992).

Abric (2003) afirma que a representação é um guia para a ação, ela orienta as ações e as relações sociais. É um sistema de pré-decodificação da realidade porque determina um con-

junto de antecipações e expectativas. As representações possuem as funções essenciais: do saber (permitem compreender e explicar a realidade que é a essência da cognição social); a identitária (definem identidades e permitem a proteção da especificidade do grupo); a de orientação (guiam os comportamentos e práticas); e têm a função justificadora, pois permitem *a posteriori* a justificativa das tomadas de posição e dos comportamentos. As representações, uma vez constituídas, não se convertem necessariamente em leis de funcionamento social.

Jodelet (1993) coloca que as Representações Sociais são compostas por três dimensões que orientam os objetos: a atitude que é a orientação global ao objeto- é a mais frequente; a informação que é a organização dos conhecimentos que o grupo possui do objeto e a imagem (unidade hierarquizada de elementos). Estas dimensões fornecem a visão global do conteúdo e sentido da representação. Permitem determinar o grau de estruturação em cada grupo e a análise das dimensões que possiblita abordar outro ponto que é a caracterização dos grupos em função de suas representações.

Três grandes ordens de fatores devem ser levadas em conta como condições de produção das representações: a cultura, tomada no sentido amplo e no mais restrito, a comunicação e linguagem (intragrupos, entre grupos e de massas), e a inserção socioeconômica, institucional, educacional e ideológica.

A primeira característica do conjunto das RS é a organização. Elas possuem uma estrutura e não uma coleção de elementos cognitivos. Seus elementos interagem uns com os outros. A sua segunda especificidade é o fato de serem partilhadas por membros de um grupo social específico. A natureza consensual de uma representação é geralmente parcial e localizada. A terceira característica reside no seu método de construção que é coletivamente produzido por meio de um processo mais global de comunicação. A quarta característica reside nos seus propósitos. As RS possuem uma estrutura conceitual flexível que possibilita entender e explicar a maneira como os indivíduos e grupos elaboram e comunicam suas realidades sociais. Possuem um aparato de métodos e ferramentas diretamente aplicáveis à análise de uma extensão ampla de questões sociais, pois está localizada na interface do social e do psicológico.

As Representações Sociais são informativas e explicativas quanto à natureza dos laços sociais intra e intergrupos e das relações dos indivíduos e seu entorno social.

A TRS possui três perspectivas: o modelo sociogenético que estuda a gênese e o seu desenvolvimento. Afirma que elas surgem atreladas a acontecimentos incomuns. Este novo objeto desperta e motiva uma atividade cognitiva para compreendê-lo e controlá-lo. A nossa pesquisa situa-se nesta classificação; o modelo estrutural ou Teoria do Núcleo Central – NC

baseado no processo de objetivação de Moscovici e no trabalho de Asch a respeito da percepção social. Abric e Flament afirmam que esta abordagem contribui massivamente para esclarecer as lógicas sociocognitivas implícitas nas organizações gerais das RS. Reconhece o papel diferente dos elementos que compõem uma representação. É composta por núcleo central-NC e elementos periféricos- EP. A estrutura do NC fornece as funções essenciais de geradora de significado e organizacional. Os elementos dependentes do NC chamam-se elementos periféricos. Para Flament (teoria dos scripts): estes elementos periféricos permitem que as representações operem como uma grade de descrição das situações vividas pelos indivíduos. O NC pode ser considerado a parte abstrata das representações e os elementos periféricos a sua parte concreta e operacional. O núcleo central é fruto de determinismos sociais, simbólicos, históricos e particulares Possuem como propriedades: uma grande estabilidade, onde o consenso é encontrado em uma base comum partilhada coletivamente. Contribui para a identidade social do grupo; o modelo sócio dinâmico que é baseado no processo de ancoragem. É um modelo teórico que objetiva reconciliar a complexidade estrutural das RS e suas inserções nos contextos ideológicos sociais e plurais.

As representações podem ser contempladas na dinâmica social que por meio da comunicação coloca os atores sociais em situações interativas. As posições expressas dependem das pertenças sociais. Todas as interações sociais têm características simbólicas. Contribuem na construção da identidade de todos. O modelo sócio dinâmico designa as representações como princípios que geram tomadas de posição e organizam diferenças individuais. Nesta posição não há um consenso com relação às opiniões expressas pelos indivíduos mostrando diferentes pertenças sociais.

2.2-A escola como objeto das Representações Sociais.

A escola proporciona um espaço narrativo privilegiado para alguns enquanto produz e reforça desigualdade e subordinação de outros. O conceito de cultura perpassa todo processo educativo desenvolvido na escola e é um conceito básico para o estudo das representações sociais, onde o conhecimento tem uma relação de simbolização e de interpretação do social.

A escola é responsável pelas trocas de valores culturais que incluem relações marcadas pela negociação e conflito que são atributos fundamentais das sociedades humanas, na construção de identidade e alteridade de seus cidadãos, bem como a organização de seus vínculos históricos, políticos e econômicos. Nessa perspectiva, é importante que consideremos a escola como um espaço de cruzamento de culturas e saberes. O espaço escolar exprime uma determinada concepção e interpretação de sujeito social. As crianças participam da reprodução cultural não como indivíduos isolados, mas na interação com os outros. O mundo cultural dos

adultos e das crianças se influencia de muitas maneiras: se, por um lado, as crianças reagem à cultura do adulto, tentando dar-lhes sentido e frequentemente resistindo a ela, por outro retiram de sua experiência familiar o modo como tratar as outras crianças.

Desta forma, uma mesma sociedade, em seu tempo comportará a partir de sua constituição social, econômica e cultural, diferentes infâncias. Além das diferenças individuais de cada sociedade ou cultura, as crianças distribuem-se na estrutura social segundo a classe social, a etnia a que pertencem o gênero e a cultura.

A escola situa-se entre a tradição e a modernidade, entre o acesso a todas as fontes de conhecimento e informações e a falta de condições em comunidades mais carentes, entre o social e o individual, entre as perspectivas em longo prazo e as necessidades imediatas, a competição e a igualdade de oportunidades, a economia globalizada e valorização da micro produção entre o universal e o local. A escola atende a alunos de diferentes tempos culturais. A missão da escola é passar um olhar social para formar uma concepção cidadã.

A visão científica recente da sala de aula como um sistema social interativo cujo funcionamento deva ser compreendido por referência a um ambiente social mais amplo orienta correntes de trabalho em direção às abordagens que ocupam um amplo espaço nas significações ajustadas a situações pedagógicas para compreender o que se passa na escola. ‘‘Desde sua implantação a escola obrigatória é marcada por uma contradição profunda diante do discurso ideológico igualitário que vê na instauração do direito à instrução para todos, um meio de suprimir as distinções de classe. “(GILLY, 2001, p.323). O sistema escolar sempre sofreu as marcas dos grupos sociais que ocupam posições diferentes em relação a ele. É um campo privilegiado para se observar como as representações sociais se constroem, evoluem, e se transformam no interior dos grupos sociais. Chama a atenção para o papel das RS nos conjuntos organizados de significações sociais no processo educativo, como eles agem e influenciam nos resultados de suas análises favorecendo articulações entre a Psicossociologia e a Sociologia da Educação. Esta articulação refere-se a fenômenos macroscópicos e também a fenômenos de relações entre pertenças a um determinado grupo, atitudes e comportamentos diante da escola, o modo como o professor percebe e se identifica com seu papel, a sua comunicação pedagógica, a construção de saberes e a relacionamentos sociais. Para Loureiro (2003) a identificação das representações como senso comum nas questões educacionais vem em uma contramão, posto que o que se busca na escola é exatamente desenvolver nos alunos a capacidade de superar o senso comum em direção ao conhecimento científico. Trata-se, porém de uma falsa questão. A primeira questão que Loureiro destaca é que as ciências humanas não podem desconsiderar que as diferentes formas de conhecimento, mesmo as não científicas, são obje-

tivações humanas e por isso integram um objeto de conhecimento. E as representações sociais são mediações entre as determinações materiais e a prática concreta dos sujeitos sociais surgindo como uma forma específica de conhecimento. A segunda questão de suma importância é que o senso comum é um rótulo geral que não dá conta da especificidade das diferentes manifestações que o constitui.

O fracasso escolar e as desigualdades sociais diante da escola estão entre os temas que melhor revelam os aspectos centrais das representações. As representações sociais estabelecem neste campo acordos de adaptação situados em dupla pressão: das ideologias e das coações ligadas às finalidades e as condições de funcionamento do sistema escolar. Esta articulação refere-se desde compreensão de fenômenos macroscópicos à relação da comunicação pedagógica na sala de aula.

Silva (2000) defende que a escola representa o ofício do aluno como componente essencial do ofício de ser criança, por meios de exigências e deveres de aprendizagem que são também modos de inculcação de uma epistemologia de um saber socialmente aceito, homogeneização de uma ética de esforço e de uma disciplina mental e corporal inerentes à cultura escolar e ao saber dominante.

Durante o percurso escolar aprende-se a ser aluno, como a escola quer, ou espera que seja. A figura de aluno e os diversos protótipos de alunos são uma invenção do sistema escolar (SACRISTAN, 2003). O molde para conformá-los é o ordenamento curricular. Há uma relação direta entre as formas como se tem estruturado os currículos e os processos de conformação dos diversos tipos de alunos.

A escola é o espaço onde se constrói a cultura do sucesso e do insucesso. O sujeito escolarizado é cercado por sinais que o distinguem do não escolarizado. Sobressai por seus atributos intelectuais, atitudinais, comportamentais (LINS, 2001).

Para Tardif e Lessard (2005) a escola é um lugar organizado espacial e socialmente separado dos outros espaços da vida social cotidiana. Possui características organizacionais próprias que influenciam o grupo social que dela faz parte. É um lugar produto de convenções sociais e históricas que se traduz em rotinas organizacionais relativamente estáveis através dos tempos. Nele atuam indivíduos ligados entre si, por relações formalizadas. A escola é composta por realidades cognitivas discursivas, em que seus agentes devem lidar e agir para atingir seus fins. É um espaço social autônomo, fechado separado do ambiente comunitário no qual as crianças são submetidas à socialização e instrução. Possui muros e cercas e submete seus agentes a um tratamento particular, coletivo e comum. As relações sociais são moduladas e medidas pelas regras da vida na escola. O discurso escolar é um discurso escrito, normativo,

que não leva em consideração a participação de seus interessados. As salas de aula que compõem a escola possuem as seguintes características: acontecimentos múltiplos e simultâneos. Imediatos e rápidos, acontecimentos visíveis, possuem certa trama temporal, são interativos, cujas atividades trazem consigo uma forte dimensão simbólica e interpretativa.

Dubet (2006) ressalta que quanto mais a escola intensifica o seu raio de ação, mais ela exclui apesar das políticas que visam atenuar esse fenômeno. Nesse contexto, a exclusão não é apenas uma categoria do sistema e dos processos globais, é também uma das dimensões da experiência escolar dos alunos.

A escola sempre teve dificuldade em lidar com a pluralidade e a diferença. Tende a silenciá-las e neutralizá-las. Sente-se mais confortável com a homogeneização e a padronização. No entanto, abrir espaços para a diversidade, a diferença e para o cruzamento de culturas constitui o seu grande desafio. A influência da escola nestas instâncias é muito complexa, não podendo ser totalmente compreendida através de fórmulas simples.

Por meio da Teoria das Representações Sociais podemos compreender como a escola é significada e vivida por quem dela faz parte. O trabalho se concretiza deste ou daquele jeito porque primeiro adquiriu sentido para aqueles sujeitos em relações individuais e sociais, que orientam e sustentam as atitudes em relação à escola.

3- A PERSPECTIVA DESENVOLVIMENTISTA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

3.1- A perspectiva desenvolvimentista das Representações Sociais

O ponto de partida que primeiramente pode ser constatado é a afirmação de que grande parte do que se passa na história do desenvolvimento de cada indivíduo tem raízes no próprio desenvolvimento da espécie.

O desenvolvimento humano envolve o estudo de variáveis afetivas, cognitivas sociais, biológicas em todo ciclo da vida. As mudanças no desenvolvimento são adaptativas, sistemáticas e organizadas. A especificidade da Psicologia do Desenvolvimento está em estudar as variáveis externas e internas dos indivíduos e sua metodologia específica são os estudos longitudinais. (MOTA, 2005)

Os períodos de desenvolvimento humano são, normalmente, referidos como infância, adolescência, maturidade e velhice. É mais adequado, porém, pensarmos o processo de desenvolvimento humano em termos das transformações sucessivas que o caracterizam, transformações que são marcadas pela evolução biológica, que é constante para todos os seres humanos e pela vivência cultural que os transforma em grupos sociais distintos. Enquanto espécie, o ser humano apresenta, desde o nascimento, um cérebro com características de plasticidade muito grande, podendo desenvolver várias formas de comportamento, aprender várias línguas, utilizar diferentes recursos e estratégias para se inserir no meio, agir sobre ele, avaliar, tomar decisões, defender-se, criar condições de sobrevivência ao longo de sua vida. A Psicologia do Desenvolvimento neste contexto se expandiu e adquiriu um caráter normatizador. Esta cientificização do desenvolvimento humano, ao longo da vida, tem sido acompanhada de um estatuto para cada uma das diferentes etapas que o compõem, o qual define normas, comportamentos e expectativas em relação a cada etapa, em consonância com os valores da sociedade, dos grupos sociais e das relações intergrupais. A nomeação dos diferentes estágios de desenvolvimento, especificando cada idade da vida, acaba por definir o lugar social dos sujeitos dentro da sociedade, o que lhe dá o caráter de instituição que define regras e prescreve comportamentos. Enquanto conceitos socialmente construídos, as idades da vida resgatam e revelam as diferentes concepções de homem e, consequentemente, de desenvolvimento que estiveram presentes ao longo da história da civilização. As diferentes fases da vida tornam-se verdadeiras instituições sociais quando sistematizadas pelas teorias desenvolvimentais, elaboradas no âmbito da psicologia, as quais apresentam marcos de desenvolvimento de forma se-

quenciada, ordenada e gradual rumo a uma competência maior e à maturidade. (ALMEIDA, 2003.)

Bruner (1997) afirma que quando essas teorias se tornam formas de conhecimento, aceitas e reapropriadas pela cultura, elas conferem um status de realidade social aos processos que buscavam explicar e aos fatos sobre os quais se apoiaram para comprovar a pertinência de seus pressupostos. Como exemplo, cita as teorias do desenvolvimento humano, apoiadas nos pressupostos desenvolvidas por Freud, Skinner, Piaget e Vigotski, muito mais do que descrever, acabaram por constituir uma realidade social acerca da natureza humana, institucionalizando o processo de desenvolvimento em uma direção determinada. Em sua reflexão sobre as teorias do desenvolvimento humano e cultura, Bruner assume que ele próprio, enquanto psicólogo do desenvolvimento, deveria, de forma semelhante ao antropólogo, apropriar-se dos métodos etnográficos, indo a campo para mapear, junto a seus informantes, as crenças populares acerca do desenvolvimento e relacioná-las com as teorias científicas apontando para as transmutações por que passa o conhecimento quando apropriado e ressignificado pela experiência.

As teorias do desenvolvimento são assim tomadas como verdades, porque são coerentes com os valores dos contextos culturais nos quais se inserem, sendo que é tal coerência que confere a essas teorias uma face moral, institucionalizando certas práticas, como, por exemplo, a distribuição dos indivíduos em curvas normais de desenvolvimento.

Os conhecimentos escolares foram subordinados ao que se conhece sobre o desenvolvimento humano. Ou seja, costumam ser selecionados e organizados com base nos ritmos e nas sequências propostas pela psicologia do desenvolvimento.

Dentro da Psicologia do Desenvolvimento os processos cognitivos iniciais são alicerçados em duas posições clássicas: no empirismo tradicional, onde toda informação cognitiva é oriunda de fontes externas ao indivíduo e no apriorismo ou inatismo, onde o sujeito cognoscente está desde o início, munido de estruturas endógenas que imporá aos objetos para conhecê-lo. Piaget dedicou-se a este estudo e as lições de seu trabalho de análise o conduziram à psicogenética que contradiz o isolamento desses pressupostos afirmando que o conhecimento é resultado de interações que são produzidas entre o sujeito que conhece e o objeto de seu conhecimento, e que dependem ao mesmo tempo das duas influências (internas e externas), a princípio em uma indiferenciação completa. Para que o conhecimento surja é preciso construir mediadores partindo da zona de contato entre o próprio corpo e as coisas, e estes mediadores progredirão nas duas direções complementares, do interior e do exterior e é dessa dupla construção progressiva que depende a elaboração conceitual dos conhecimentos. Piaget ressaltou

que o termo gênese pode gerar mal entendido, pois não existe gênese absoluta. O conhecimento sempre ocorre sobre o já pensado.

Duveen foi um dos psicólogos sociais que mais recorreu à Psicologia do Desenvolvimento- PD. Ele a interpretou em termos de uma articulação dinâmica entre indivíduo e a elaboração de interações sociais, bem como entre a transmissão cultural e sua apropriação ativa aplicando-as ao estudo da ontogênese do RS. Seus postulados sobre Representações Sociais-RS tiveram um impacto significativo na PD no tocante à aquisição do conhecimento social.

3.1.1- Piaget e as Representações Sociais de mundo

Representar corresponde ao ato de pensamento pelo qual o sujeito se reporta a um objeto. A atividade representacional é um trabalho da psique. O sujeito constrói na sua relação com o mundo, um novo mundo de significados.

A representação, de acordo com Piaget, começa onde há diferenciação simultânea e coordenação entre significantes e significados. Dois aspectos são por ele salientados nesta fase: a permanência e a ausência dos objetos, a diferenciação progressiva do eu e do não eu, do eu para o outro. "As coordenações cognitivas que sustentam os objetos permanentes também sustentam o eu como uma estrutura permanente. Nesta construção o eu e outro se constituem reciprocamente." (DUVEEN, 1998, p.90).

As representações começam com a falta sendo sempre um esforço para recuperar um outro ausente ou perdido e esta recuperação é constitutiva do eu. É sempre uma representação da diferença entre o eu e o outro. Os objetos começam a terem persistência além de sua presença sensorial e motora. A permanência de objetos se desdobra da sua ausência e são assimiláveis a esquemas de ação existentes. É a experiência da perda que subjaz ao surgimento da coordenação para recobrar o objeto.

Na ontogênese a relação da criança com o outro é a fonte da atividade construtiva onde ela e o outro surgem como objetos constitutivos. O objeto que a criança deseja é a sociedade humana, como afirma Duveen apoiado em Furth (2000). Este desejo é perceptível em suas brincadeiras de faz de conta, nas relações entre pares e na linguagem. O desejo de saber é o de conhecer. A atividade mental é socialmente constituída e constitui o social.

Em suas pesquisas Piaget (1972) demonstra que o sujeito humano e o objeto são projetos a serem construídos, não tendo existência prévia, *a priori*: eles se constituem mutuamente, na interação. Eles se constroem. O sujeito age sobre o objeto, assimilando-o: essa ação assimiladora transforma o objeto. O objeto, ao ser assimilado, resiste aos instrumentos de assimilação de que o sujeito dispõe no momento. Por isso, o sujeito reage refazendo esses instrumentos ou construindo novos instrumentos, mais poderosos**,** com os quais se torna capaz de assi-

milar, isto é, de transformar objetos cada vez mais complexos. Essas transformações dos instrumentos de assimilação constituem a ação acomodadora. Conhecer é transformar o objeto e transformar a si mesmo. Foi a partir das contribuições de Piaget, que a criança passou a ser considerada como sujeito epistêmico, capaz de construir conhecimentos que ganham complexidade, na medida em que seus esquemas mentais igualmente se complexificam.

Até o início do século XX acreditava-se que as crianças pensavam e raciocinavam da mesma maneira que os adultos. A crença da maior parte das sociedades era a de que qualquer diferença entre os processos cognitivos entre crianças e adultos era, sobretudo de grau: os adultos eram superiores mentalmente, do mesmo modo que eram fisicamente maiores, mas os processos cognitivos básicos eram os mesmos ao longo da vida. Piaget, a partir da observação cuidadosa de muitas crianças, concluiu que em muitas questões cruciais as crianças não pensam como os adultos. Por ainda lhes faltarem certas habilidades, a maneira de pensar é diferente, não somente em grau, como em classe. Para chegar a este conceito Piaget investigou características comuns aos sujeitos no processo de desenvolvimento da inteligência O que existe de comum é a maneira como estruturam e organizam os objetos que conhecem o que mais tarde, denominaria de coordenações de sistemas de ação.

Piaget passou grande parte de sua carreira profissional interagindo com crianças e estudando seu processo de raciocínio. Buscou compreender como o conhecimento humano se constrói ao longo da vida. Destacou a importância da atividade do sujeito no meio em que vive considerando a interação entre indivíduo e ambiente como essencial na construção do psiquismo. Sua experiência de vida e uma vasta cultura científica marcam a sua obra com contribuições da biologia, cibernética, matemática, filosofia e sociologia. Estudou a evolução do pensamento até a adolescência, procurando entender os mecanismos mentais que o indivíduo utiliza para captar o mundo. Como epistemólogo[3], investigou o processo de construção do conhecimento, sendo que nos últimos anos de sua vida centrou seus estudos no pensamento lógico-matemático.

A perspectiva piagetiana preocupa-se mais com as formas de pensamento do que com o conteúdo dos mesmos. A epistemologia genética de Piaget é elaborada em torno da ideia do

[3] Piaget quis transformar a epistemologia em disciplina autônoma introduzindo pesquisas experimentais neste ramo da Filosofia. Firmou posições acerca das distinções entre as epistemologias em geral situando a sua epistemologia como genética. Afirmou que são três as condições de todas as epistemologias científicas: conhecer o emprego de princípios, noções e métodos de cada disciplina, dar prioridade a crítica interna dos fundamentos da lógica antes do uso da intuição e verificar a parte que cabe ao sujeito do conhecimento.

sujeito epistêmico que ele distingue do sujeito psicológico. Do ponto de vista construtivista o sujeito e o objeto são correlatos e co-constitutivos (Duveen, 2000). No mundo epistêmico nem o sujeito e nem o objeto carregam marcas de diferenciação social os seus processos psicológicos são constituídos por uma lógica de coordenação.

Piaget, ao formular sua teoria buscou referenciais em Kant (1724-1804) no tocante que o conhecimento advinha da interação do sujeito com seu meio - uma alternativa ao inatismo que considera o saber como algo congênito e ao empirismo que encara o saber como um elemento externo que só poderia ser adquirido pela experiência. Buscou também em Lamarck (1744-1829) as ideias evolutivas e em Claparède (1873-1940) referências sobre o pensamento infantil. Armado com os conhecimentos oriundos da biologia, psicologia e filosofia afirmou que as estruturas cognitivas não nascem com o indivíduo, com exceção da habilidade em construir relações que são construídas e reelaboradas durante a vida. Cada nova informação atualiza estas relações não só com os conhecimentos adquiridos, como também com os processos utilizados nesta nova aprendizagem. Enfim, o sujeito epistêmico é um sujeito social que compartilha e debate hipóteses construídas a partir de sua percepção de mundo e da sociedade em que está inserido.

Piaget defende que a inteligência é um processo adaptativo e que sua função é estruturar o universo da mesma forma que o organismo estrutura o meio ambiente. Elaborou e defendeu uma posição construtivista contra posições apriorísticas ou empíricas.

Duveen coloca que para ele o conhecimento não é nem um produto com características inerentes à mente humana, nem simplesmente um reflexo de influências do meio ambiente. Seus pressupostos básicos são: o interacionismo e a ideia de construtivismo sequencial. Para Piaget existem duas formas de conhecimentos: o conhecimento físico e o conhecimento lógico matemático. Temos na teoria de Piaget uma dimensão construtivista bem caracterizada e um aspecto interacionista que apresenta lacunas (DUVEEN, 2008) Na dimensão construtivista há uma tendência enfatizando o papel do sujeito. Atribui o desenvolvimento à maturação de experiências físicas e transmissões culturais e sociais. Acrescenta ainda a equilibração, processo endógeno de regulações, que constitui o vetor do desenvolvimento das estruturas cognitivas.

O desenvolvimento cognitivo em Piaget é uma teoria em etapas, que pressupõe que os seres humanos passam por uma série de mudanças ordenadas e previsíveis. Para construir o conhecimento, as concepções infantis combinam-se às informações advindas do meio, na medida em que o conhecimento não é concebido apenas como sendo descoberto espontaneamente pela criança, nem transmitido de forma mecânica pelo meio exterior ou pelos adultos.

A sua sequência desenvolvimental é universal e invariável e as influências culturais não determinam as estruturas de desenvolvimento em si mesmas.

A criança (sujeito) constitui com o meio (objeto) uma totalidade. À medida que esse meio se modifica, no caso quando a escola entra em cena na vida da criança, novas estimulações passam a exigir-lhe novas condutas, tirando-a do estado de equilíbrio cognitivo.

As descobertas de Piaget permitiram-lhe propor uma teoria essencialmente relacionada ao desenvolvimento de como as crianças formam os conceitos envolvidos no ato de pensar. As crianças desenvolvem padrões sofisticados de pensamento, em consequência, principalmente da maturação e de acordo com um padrão preestabelecido e um cronograma mais ou menos estável. Sua teoria estabelece estudos críticos importantes em sua essência que é a afirmação de que a maneira pela qual somos capazes de formar e lidar com conceitos muda à medida que passamos da infância para a adolescência.

Não existe estrutura sem gênese, nem gênese sem estrutura. Ou seja, a estrutura de maturação do indivíduo sofre um processo genético e a gênese depende de uma estrutura de maturação (PIAGET, 2010). Sua teoria nos mostra que o indivíduo só recebe um determinado conhecimento se estiver preparado para recebê-lo. O que se aproximaria à Zona de Desenvolvimento proximal proposta por Vigotski. É preciso agir sobre o objeto de conhecimento para inseri-lo num sistema de relações. Não existe um novo conhecimento sem que o organismo tenha já um conhecimento anterior para poder assimilá-lo e transformá-lo. O que implica os dois pólos da atividade inteligente: assimilação e acomodação. É assimilação na medida em que incorpora a seus quadros todo o dado da experiência ou estruturação por incorporação da realidade exterior a formas devidas à atividade do sujeito (PIAGET, 1982). É acomodação na medida em que a estrutura se modifica em função do meio, de suas variações. A adaptação intelectual constitui-se então em um "equilíbrio progressivo entre um mecanismo assimilador e uma acomodação complementar" (PIAGET, 1982).

Piaget no estudo da gênese das noções básicas do conhecimento científico e dos quadros lógicos matemáticos, número, espaço, tempo, causalidade, permitiu evidenciar a existência de estádios hierárquicos caracterizados por estruturas bem definidas fruto de assimilações e acomodações e subordinado ao desenvolvimento de estruturas cognitivas. Pela dimensão assimiladora ele produz transformações no mundo objetivo e pela dimensão acomodadora produz transformações em si mesmo, no mundo subjetivo. Assimilação e acomodação constituem as duas faces complementares entre si de todas as ações.

Para Piaget as representações se dão por imagens e também por corte e cola juntando fragmentos do que a criança já conhece para formar uma configuração que traduza o que ela

desconhece. E também, a partir do julgamento moral (desenvolvimento de juízos e regras), indicando a importância do contato com os adultos primeiramente, e com outras crianças mais tarde. Em consonância com Piaget, Moscovici sistematiza tais fundamentos recorrendo a dois processos que são como duas faces de uma moeda: a objetivação e a ancoragem.

Piaget afirma que as relações entre o sujeito e o seu meio consistem numa interação radical, de modo tal que a consciência não começa pelo conhecimento dos objetos nem pela atividade do sujeito, mas em um estado indiferenciado; e é desse estado que derivam dois movimentos complementares, um da incorporação das coisas ao sujeito, o outro de acomodação às próprias coisas.

Piaget estabelece uma distinção entre o construtivismo e todo tipo de préformismo e afirma que o aparecimento de estruturas cognitivas não é a de atualização progressiva ligada a maturações nervosas de um conjunto de pré- formações, mas construções autênticas com aberturas sucessivas a novas possibilidades. Apontou que as crianças têm duas formas diferentes de se relacionarem com os outros e que estas seriam duas formas de adquirirem conhecimento social. A primeira é exercida por uma autoridade ou uma figura dominante, sendo produto de transmissão social e que acontece nas relações heterônomas, onde a assimetria do poder exerce uma influencia sobre os menos poderosos. O segundo seria as relações entre parceiros, em relações autônomas onde cada um pode ter opiniões e atitudes diferentes. Ele mesmo associa a transmissão social de conhecimentos com a aquisição pelas crianças das representações coletivas de sua sociedade (DUVEEN, 2008)

O estruturalismo genético busca caminhos capazes de fornecer controle e retorno às origens procurando distinguir as raízes das diversas formas do ato de conhecer, a partir de suas condições mais elementares. O termo Epistemologia significa estudo das significações e origem das ciências ou do conhecimento. A Epistemologia envolve a noção de estrutura que envolve ideias de totalidade, transformação e autorregulação. As leis de uma estrutura não podem ser reduzidas à soma de seus elementos separados. Elas dão à totalidade propriedades distintas. É a noção de transformação que explica a estrutura e a gênese da totalidade. Neste aporte o conhecimento humano acontece em duas fases; a exógena (fase da construção, da cópia e da repetição) e a fase endógena (fase da compreensão, das relações e das combinações).

A primeira fase do desenvolvimento determinada por Piaget é a fase sensório-motora: está situada do nascimento a dois anos de idade e corresponde a um estágio caracterizado por reflexos impensados. A criança busca adquirir controle motor e aprender sobre os objetos físicos que a rodeiam. Esse estágio se chama sensório-motor, pois o bebê adquire o conheci-

mento por meio de suas próprias ações que são controladas por informações sensoriais imediatas. Dos quatro aos oito meses de idade, estes reflexos começam a ser dirigidos a objetos externos além do próprio corpo. Surgem então, sequências de movimentos dirigidos, o que Piaget denominou de esquemas e afirma que eles comprovam a existência de estruturas cognitivas, o que permite à criança reunir ações em unidades estáveis passíveis de repetição. Neste período as reações infantis são simplesmente circulares; é um período de grande desenvolvimento físico, em que a criança não pensa ao agir, simplesmente age. E é a ação, o motor de seu desenvolvimento e de sua inserção no mundo do conhecimento. Piaget torna claro que nesta fase de desenvolvimento aparece a diferenciação progressiva do eu para o não eu, do eu para o outro. Dentro deste estágio de desenvolvimento Duveen (2008) salienta o aparecimento da função semiótica em torno dos dois anos de idade o que conduz a criança do mundo prático da atividade sensório motora, para o mundo simbólico da atividade representacional. Surgem os esquemas, uma estrutura cognitiva básica, que permitem a criança reunir suas ações em unidades estáveis, passíveis de repetição. Para a perspectiva piagetiana as variações no conteúdo do conhecimento são menos importantes que a uniformidade que se sustenta através dos contextos sociais e culturais.

As reações infantis circulares se dividem em reações primárias que ocorrem no período inicial da atividade reflexa, reações secundárias, ocorrendo quando a criança inicia uma atividade mais objetiva e reações terciárias que ocorrem quando essas atividades tornam-se mais elaboradas.

A segunda fase nomeada por Piaget é a pré-operatória; que dura dos dezoitos meses aos oito anos de vida, a criança busca adquirir a habilidade verbal. Nesse estágio, ela já consegue nomear objetos e raciocinar intuitivamente, mas ainda não consegue coordenar operações fundamentais. Refere-se ao pensamento pré-operacional de dois a sete anos aproximadamente. Este estágio foi dividido em dois subestágios: o pré-conceitual (dos dois a quatro anos) e o subestágios intuitivo (dos quatro aos sete anos aproximadamente). As principais estruturas cognitivas, denominadas por Piaget, foram nomeadas de egocentrismo, centralização e irreversibilidade, respectivamente. O egocentrismo é caracterizado por uma capacidade para ver o mundo sob seu ponto de vista somente. As crianças, nesta fase, são incapazes de serem críticas, lógicas ou realistas ao pensar. A centralização envolve treinar a atenção e colocá-la no centro (em um só aspecto) de uma situação e ignorar os outros. Em consequência da centralização, as crianças são incapazes de pôr em prática o que Piaget denominou de conservação. A irreversibilidade é a característica mais distinta do pensamento pré-operacional que compreende a incapacidade para voltar ao ponto de partida do pensar. Este conceito refe-

re-se à incapacidade da criança entender que certos fenômenos são reversíveis, isto é, que quando fazemos uma transformação, podemos também desfazê-la e restaurar o estado original. Para compreender o pensamento da criança Piaget nomeia formas que podem ser classificadas em termo de diversos estágios diferentes, com estruturas próprias e diferenciadas.

A terceira fase nomeada por Piaget, onde se situa nossa pesquisa, é o estágio operatório concreto, que dura dos oito aos doze anos de vida, a criança começa a lidar com conceitos abstratos como os números e relacionamentos. No período de desenvolvimento que coincide com a entrada da criança no ensino fundamental (por volta do 7º ao 8º ano de vida, ou seja, após completar, respectivamente 6 e 7 anos) ocorrem algumas mudanças importantes em seu cérebro, que vão afetar, diretamente, sua atuação na escola. À medida que a criança cresce, desenvolve a atenção voluntária que possibilita a ação prolongada, organizada a partir de regras que são colocadas por fontes externas. A atenção voluntária, ou seja, a possibilidade de organizar sua ação, seus comportamentos de acordo com ordens e regras ditadas por outras pessoas é que possibilita à criança executar as tarefas que lhe são solicitadas em sala de aula. A fala organiza a ação, por isso é importante para a criança murmurar para si os passos do que está fazendo. Este murmúrio, chamado de verbalização cognitiva, é essencial para a compreensão da ação e ocorre com muita frequência nos anos iniciais que coincidem com o início da escolarização do ensino fundamental. Neste período, também, a criança se interessa muito pelos colegas, constituindo grupinhos da amizade que passam a ter papel relevante em suas ações. Surge, assim, a importância do grupo.

Esse estágio é caracterizado também por uma lógica interna consistente e pela habilidade de solucionar problemas concretos. A criança adquire um sistema simbólico de pensamento organizado e coerente que lhe permite antecipar e controlar o ambiente, embora de maneira diferenciada do adulto, porque pensa concretamente. Neste estágio há um marcante declínio do egocentrismo intelectual e um crescente incremento do pensamento lógico. Em função da capacidade agora adquirida, de formação de esquemas conceituais, de esquemas mentais verdadeiros, a realidade passará a ser estruturada pela razão e não mais pela assimilação egocêntrica, como ocorria na fase anterior. Nesta fase, a criança já adquiriu a noção de conservação, reversibilidade e descentralização.

No início da adolescência, surge o último dos estágios nomeados por Piaget. A criança torna-se capaz de seguir e formar argumentos ou de formular hipóteses. Esta fase é denominada de estágio operatório formal – desenvolvido entre os doze e quinze anos de idade onde a criança começa a raciocinar lógica e sistematicamente. Esse estágio é definido pela habilidade de engajar-se no raciocínio abstrato. As deduções lógicas podem ser feitas sem o

apoio de objetos concretos. No estágio das operações formais, a criança inicia sua transição para o modo adulto, sendo capaz de pensar sobre ideias abstratas.

Piaget, junto a esta classificação de estágios cognitivos de desenvolvimento formulou processos que denominou de invariantes funcionais. As crianças mudam sua forma de pensar durante seu crescimento (variantes funcionais), mas elas passam por desenvolvimento cognitivo que são inatos e que permanecem constantes por toda vida (invariantes funcionais). As mais conhecidas são acomodação, assimilação e organização. Emprestado da Biologia, o termo acomodação significa adaptação do organismo às coisas com que estão lidando. A assimilação refere-se ao processo pelos quais os objetos e seus atributos são incorporados às estruturas cognitivas existentes. A assimilação e a acomodação sempre andam juntas. A terceira das invariantes funcionais piagetiana é a organização que consiste na maneira pelas quais os processos cognitivos são agrupados e arrumados em sequências e esquemas.

Vale dizer que o desenvolvimento cognitivo é condição necessária ao pleno exercício da cooperação, mas não condição suficiente, pois uma postura ética deve completar o quadro. O indivíduo precisa querer ser cooperativo. As estruturas epistêmicas sozinhas não podem explicar todo o processo de cognição: um relato completo também precisa considerar os processos sociais e psíquicos que são essenciais para sua formação.

Quando Piaget (1970) refere-se ao termo 'estrutura', ele aplica este conceito a vários campos da ciência e campos dos conhecimentos, tudo dentro de domínios cognitivos. Duveen usa o conceito de "estrutura" no sentido de "estruturas psicológicas", identificando-se como um construtivista, mas não como um estruturalista. Dentro de sua posição construtivista ele insiste em duas posições: ele ressalta que as representações sociais podem ser consideradas como uma Psicologia Social construtivista, entretanto duas qualificações devem ser adicionadas: a primeira qualificação diferencia-o de Piaget. Ao contrário da posição de Piaget, Duveen é construtivista inerentemente social. Isto significa que a criança não adquire conhecimento apenas através de seu próprio raciocínio e através da adaptação e acomodação, mas em vez disso, a criança sempre constrói o conhecimento na dinâmica da vida social, na comunicação e prática social. Estruturas psicológicas, portanto, são produtos sociais.

Em seus estudos de desenvolvimento moral Piaget (1932) faz uma distinção entre cooperação e restrição, ou seja, entre as relações simétricas e assimétricas do *self* e os outros. Segundo ele, só as relações simétricas entre os indivíduos permitem cooperação e é a cooperação que permite a construção do conhecimento. A aquisição de conhecimentos, portanto, nunca é uma aceitação total do ponto de vista do outro. Em contraste, as relações assimétricas

implicam restrição e, portanto, "só há a possibilidade de crença" (DUVEEN, 2002, p. 144) ou o cumprimento devido à autoridade da fonte.

A escola propicia à criança experiências morais levando-as a terem experiências de vida em comum. E autonomia e a reciprocidade são para Piaget aspectos da personalidade moral. Os problemas essenciais da educação moral consistem em assegurar a descentralização do eu e estabelecer um comportamento autônomo. A moralidade infantil se desenvolve em interação com o meio. Para o desenvolvimento moral Piaget nomeia três estágios: a pré-moralidade, onde não existem obrigações às regras sociais; a heteronomia ou realismo moral que é a obediência à autoridade; e a autonomia moral que é a aceitação às normas sociais nas relações de trocas mútuas e reciprocidade. A moral da criança pequena é heterônoma caracterizada pela egocentricidade pela obediência a pessoas com poder. A heteronomia é respeito unilateral, submissão às regras pré-estabelecidas. Provém de relações de coação do adulto em uma relação assimétrica com a criança. Em um extremo situa-se o respeito unilateral e no outro o respeito mútuo. Este respeito é considerado por Piaget como a segunda possibilidade de socialização. Ele conduz à moral autônoma.

A partir de 7 e 8 anos a criança já tem condição de se tornar autônoma. O sujeito autônomo considera o outro além de si mesmo construindo regras morais em interação com o outro. A formação moral sustenta-se na tríade: amor, temor e respeito.

A reciprocidade para Piaget é a mútua coordenação dos diferentes pontos de vista e das ações para elaborar suas próprias normas de conduta. A compreensão recíproca é assegurada quando a criança é capaz de pensar considerando opiniões, desejos e sentimentos. O respeito mútuo conduz à cooperação que conduz a uma ética de solidariedade e reciprocidade. Só a cooperação leva à autonomia. Ela é mais que o consenso ou acordo requer discussão de pontos de vista e chegada a pontos comuns. As oportunidades em cooperar são necessárias, pois constroem o respeito mútuo. Cooperação não é igualdade forçada de direitos e sim a realização de trocas de pontos de vista e opiniões. A moral da consciência autônoma leva os indivíduos a se situarem em relação aos outros. As fontes de autonomia são relações de respeito mútuo, de reciprocidade e de cooperação. As raízes da autonomia moral estão nas relações democráticas nas trocas entre os pares nas possibilidades das crianças irem assumindo pequenas responsabilidades de tomadas de decisão. Não há respeito mútuo se a criança não experenciar relações de cooperação.

3.1.2-. A Formação de conceitos em Vigotski

Vigotski foi o fundador da escola soviética de psicologia histórico cultural. A teoria histórico-cultural baseia-se nos princípios do materialismo dialético. Baseia-se na compreensão

das relações entre aprendizagem e ensino como processos: cultural e historicamente mediados pela atividade humana. (LIBÂNEO E FREITAS, 2010).

A constituição do psiquismo humano foi temática central em seus trabalhos e estudos. O contexto em que viveu explica o rumo de seu trabalho. Afirmava que a psique é sempre efetivamente social e efetivamente construída. Para ele os signos, a linguagem simbólica desenvolvida pela espécie humana tem papel similar a dos instrumentos de trabalho.

Para os desenvolvimentistas Vigotski é considerado um autor que forneceu uma teoria social da cognição. Em oposição à Piaget afirmou que o desenvolvimento psicológico tem um caráter não hierárquico, não linear e não progressivo. É um processo qualitativo de transformações fundamente diversificado e enraizado nas condições da vida social e tem um caráter histórico cultural.

As condições históricas como o aparecimento da linguagem, o uso de instrumentos, a divisão social do trabalho constituem o cenário que possibilita a transformação do psiquismo humano. Esse enraizamento subtrai-lhe a universalidade. Vigotski afirma que a aprendizagem é produto da ação dos adultos que fazem a mediação no processo de aprendizagem das crianças Neste processo os adultos usam ferramentas culturais tais como a linguagem e outros meios muito mais que ser um processo de assimilação e acomodação é um processo de internalização nas quais a criança se aproxima como conceitos, ideias, competências.

Na obra de Vigotski, o termo "cultura" é usado como um equivalente a "conceitos ou palavras significados (ao invés de práticas culturais) existentes na cultura”. Embora essa abordagem psicológica seja valiosa para explicar como os indivíduos vêm a dominar os aspectos semióticos de sua herança cultural e adquirir uma postura cognitiva, é um pouco simplista, e cria a impressão de que a diversidade de significados relacionados com a vida institucional ou de grupo não são relevantes para a interpretação da cultura ou para a constituição da subjetividade.

Moscovici (2003) afirma que para Vigotski o pensamento e a linguagem da criança estão subordinados à linguagem e ao pensamento da sociedade.

Vigotski iniciou suas pesquisas em 1920 com psicólogos e pedagogos que vieram a constituir uma elite de pesquisadores na antiga URSS, entre eles, Leontiev e Luria. As pesquisas em parceria desse grupo foram iniciadas em 1924 e se estenderam até 1934, vindo a formar a base teórica da psicologia histórico-cultural em relação a temas como origem e desenvolvimento do psiquismo, processos intelectuais, emoções, consciência, atividade, linguagem, desenvolvimento humano e aprendizagem. Mais tarde foram desenvolvidos estudos sobre a

atividade humana, um dos mais importantes conceitos na abordagem histórico-cultural, sob a liderança de Leontiev, culminando na formulação da teoria da atividade.

A Teoria da atividade estabelece uma relação entre atividade de ensino, atividade de aprendizagem e o desenvolvimento humano. Na concepção histórico-cultural, a atividade é um conceito-chave, explicativo do processo de mediação. No cerne da teoria da atividade está a concepção marxista da natureza histórico-social do ser humano explicada nas seguintes premissas: a atividade representa a ação humana que mediatiza a relação entre o homem, sujeito da atividade, e os objetos da realidade, dando a configuração da natureza humana; o desenvolvimento da atividade psíquica, isto é, dos processos psicológicos superiores, tem sua origem nas relações sociais do indivíduo em seu contexto social e cultural.

O objetivo central para Vigotski e seus discípulos era descobrir o processo pelo qual os instrumentos culturais transmitidos na interação social se tornam fenômenos intrasubjetivos inerentes a cada indivíduo.

Vigotski influenciou o trabalho de Duveen com postulados que ele soube explorar e contestar como cientista social e que muito contribuíram para seus estudos tais como: as crianças desenvolvem representações mentais do mundo através da cultura e da linguagem; o conhecimento depende da experiência social e a cultura afeta a forma como pensamos e o que pensamos. Ao nascer o ser humano é herdeiro de toda evolução filogenética e cultural e seu desenvolvimento ocorre em função de características do meio social em que vive. Daí a qualificação de sociocultural ou sócia histórica atribuída às teorias de Vigotski, Leontiev e Luria e os representantes da escola Soviética.

A teoria da Mediação Simbólica estabelece relações entre pensamento e linguagem, pensamento generalizante, pensamento e palavra. Para Vigotski, o vetor fundamental do desenvolvimento humano é definido pela internalização de instrumentos e signos e a conversão dos sistemas de regulação externa em meios de autorregulação. Para Piaget, o pensamento antecede a linguagem. O mundo que conhecemos é o que nós construímos através de nossas operações psicológicas.

Vigotski afirma ao contrário, que a linguagem está fora do sujeito é ela que representa a cultura e depende do intercâmbio social. A palavra é o microcosmo, o início de tudo e tem vários significados. Os conceitos são construídos no processo histórico da comunicação e interação. Os símbolos possuem a função de comunicação de pensamento generalizante, ou seja, em uma cultura ele representa um elemento que é entendido por todos da mesma forma. Vigotski afirma que existem relações recíprocas entre desenvolvimento e aprendizagem, pois a aprendizagem promove o desenvolvimento (e não vice-versa como Piaget afirmou) e este

por sua vez cria novos patamares para a aprendizagem. Existe uma zona de desenvolvimento proximal (onde os conhecimentos ainda estão em construção) que mediada pelas interações sociais promovem o conhecimento e o desenvolvimento cognitivo do sujeito da aprendizagem. Ao contrário de Piaget, estudou o interacionismo, sob uma forma sociointeracionista, embora também tenha se interessado pela relação sujeito/ objeto.

O desenvolvimento dos processos cognitivos superiores é resultado de uma atividade mediada. Para Zanella (2004, p.127) a noção de ação mediada articula-se ao conceito de atividade, o qual compreende ações, porém as transcendem na medida em que amplia para o sujeito as possibilidades de leitura e intervenção na realidade.

Duveen (2002) afirma que o que está faltando em Vigotski é uma apreciação da importância das identidades sociais como estruturas de mediação entre o interpsicológico e o intrapsicológico. Sua fórmula descreve um mundo em que cada indivíduo adquire o mesmo entender indo de um único conjunto de práticas sociais. No entanto, quando surgem as diferenças entre indivíduos, em relação ao mesmo sistema de significados coletivos sua fórmula é inadequada. Aponta que o próprio Vigotski não estendeu pesquisas para as áreas da vida social onde as diferenças entre os indivíduos tornam-se significativas. Os símbolos culturais são formadores de ideias e fazem a mediação da linguagem e do pensamento sendo responsáveis pela formação de conceitos culturais e de identidade cultural. Deste impasse o que Duveen ressaltou foi a importância da dialogicidade entre os seres sociais e como em interação, os símbolos oriundos da comunicação da linguagem (que não são percebidos pelos atores sociais da mesma maneira, pois estão atrelados às diferenças culturais e contextuais) adquirem relevância na comunicação social.

3.1.3-- Atividade e representação mental

A atividade é categoria central no materialismo dialético. A atividade mediada pelo reflexo psíquico da realidade é a unidade que orienta o sujeito no mundo dos objetos. Sua principal característica é o seu caráter objetal, cuja natureza transpõe os processos cognoscitivos estendendo-se a esfera das necessidades e emoções. A primeira condição de uma atividade é a sua necessidade.

Necessidade, objeto e motivo são componentes estruturais da atividade. A atividade relaciona-se com o motivo e as ações relacionam-se com os objetivos. As ações possuem além do aspecto intencional, o aspecto operacional incluindo diferentes operações que são dependentes das condições de execução da ação. Os componentes da atividade estão em constante processo de transformação. Pesquisar a atividade é discriminar as suas unidades constitutivas e suas funções.

A forma inicial da atividade das pessoas é a prática histórica social. Partindo desse pressuposto básico os psicólogos soviéticos elegem o conceito de atividade como princípio explicativo da consciência. Foi Leontiev quem sistematizou o conceito de atividade fundando a teoria psicológica geral da atividade. A atividade humana é a unidade central da vida. . É o seu motivo real. O motivo é o que impulsiona uma atividade. O objeto da atividade é o que distingue uma atividade da outra é a relação com seu objeto. Para Leontiev tanto as atividades externas como as internas apresentam a mesma estrutura geral. A atividade interna é constituída a partir da prática sensorial externa. A passagem do externo para o interno dá lugar a uma forma de reflexo psíquico da realidade: a consciência.

Para a psicologia soviética as categorias consciência e atividade formam uma unidade dialética. A consciência é o produto subjetivo da atividade dos homens, mas não se reduz a um mundo interno isolado, está intimamente vinculado à atividade e só pode ser a expressão das relações do indivíduo com outros homens e com o mundo. No trânsito da consciência social para a consciência individual a linguagem e a atividade coletiva têm papel fundamental. Pela linguagem os homens compartilham representações.

A relação entre significação social, o sentido pessoal e o conteúdo sensível emocional é o principal componente da estrutura interna da consciência. A significação é a generalização da realidade são fenômenos da consciência social, mas quando são apropriadas pelos indivíduos passam a fazer parte da consciência individual. Elas expressam as sínteses históricas dos produtos culturais sejam eles palavras objetos conceitos ou conhecimentos.

3.1.4 A psicologia da atividade: Leontiev, Davidov.

Vigotski, Leontiev e Davidov ofereceram um aporte teórico que demarca historicamente um enfoque diferenciado baseado no papel ativo dos sujeitos na aprendizagem escolar, na construção de conceitos a partir das representações dos alunos, na relação entre o conhecimento e a realidade, na formação de valores por meio do currículo, na criação de situações de interação e cooperação entre os alunos (LIBÂNEO E FREITAS, 2010) Nos estudos de Leontiev, Vigotski e Luria, observam-se as influências das leis sócio históricas; ou seja, tem como postulados o homem como ser social, produto da vida em sociedade e da apropriação da cultura. Esta posição reforça a necessidade de que o homem passe por um processo denominado humanização a fim de que este possa vir a se tornar verdadeiramente homem, ou seja, um processo histórico-cultural de transmissão das características do gênero, em que cada indivíduo tem de se apropriar dos conhecimentos, valores e comportamentos produzidos por seu grupo para humanizar-se, evidenciando que a essência humana é uma essência histórica ou histórico-social. Tal aquisição ocorre através da apropriação dos fenômenos externos da cultu-

ra material e intelectual produzidos por gerações precedentes. Esta forma particular de fixação e transmissão das aptidões humanas se deve à atividade fundamental humana: o trabalho. Vale ressaltar que essa essência sociocultural só se efetiva a partir da carga biológica da espécie humana; a ontogênese, o processo de hominização, aspecto que não é negado por esses estudiosos, pois foi preciso muitas mudanças evolutivas para que os homens primitivos pudessem transformar-se verdadeiramente em sociedade humana.

Houve, de fato, uma preparação biológica que começou a se produzir por influência do trabalho e da linguagem dele decorrente, como necessidade coletiva. A biologia passou então a registrar na constituição anatômica do homem o desenvolvimento da produção, e por assim dizer, a história da sociedade humana. Esta forma de fixação e transmissão das aptidões, particularmente humana, se deve ao trabalho. A partir dele aconteceu a gênese e o processo de complexificação das funções psicológicas superiores.

De acordo com Vigotski (2008) o desenvolvimento biológico e histórico do ser humano consubstanciado na filogênese e na ontogênese revelam diferenças entre espécie e gênero humano. Nesse sentido, hominização e humanização constituem aspectos distintos, ou seja, uma vez constituído o *homo sapiens*, abrem-se novas necessidades e novas possibilidades, as quais através do trabalho e dos complexos sociais dele decorrentes tornam-se possível a consolidação do homem como ser social. A hominização e a humanização contribuíram para o surgimento do trabalho, uma vez que aquela representa a evolução biológica e esta representa o desenvolvimento histórico, principalmente por meio da cultura. A hominização tornou o homem apto a realizar diversas funções devido às mudanças anatômicas; já a humanização, transformou "mentalmente", sociologicamente, esse novo homem, que passou a ter no trabalho sua maior identidade **(**ZANELLA, 2004, p.129.) Destaca-se aqui a dimensão materialista histórica da teoria marxista: existe um mundo material que antecede à existência do próprio homem.

3.2- Gerard Duveen e o papel da interação na formação de objetos complexos.

Gerard Duveen foi o principal promotor do intercâmbio entre a Teoria das Representações Sociais e a Psicologia do Desenvolvimento ao assumir uma perspectiva genética para estudar a aquisição das representações sociais. Esta perspectiva refere-se à transformação do conhecimento em formas mais avançadas de desenvolvimento permeadas por sua construção social que traz da teoria sociocultural as tradições do conhecimento do senso comum. Um dos pressupostos centrais das teorias genéticas em Psicologia é que para compreender um fenômeno no mundo é necessário compreender os processos através dos quais ele foi produzido.

A preocupação central de Duveen foi testar empiricamente o processo através do qual as crianças incorporam as crenças e conhecimentos de sua comunidade adquirindo uma identidade social transformando-se em atores sociais. A pesquisa de Duveen centrou-se nesse processo e sua interligação com as atividades individuais. Sua originalidade como pesquisador firmou-se na elucidação deste processo dialético. Enfatizou a natureza substantiva da dialética das RS estudando a sua estabilidade e a transformação que podem ser temporárias e relativas a determinadas ocasiões de interação social. Apontou como Moscovici as contingências e situações de vida em grupo como responsáveis pela dinâmica das representações sociais. Em seu esforço para recuperar a gênese, a estrutura e a dinâmica na interação social sugeriu que não poderia ser negligenciado o compromisso com o biológico e com a auto-organização já propostas por Piaget. Neste espaço de compreensão situou suas pesquisas nas teorias de Vigotski, Piaget e Moscovici. Como psicólogo do desenvolvimento estabeleceu uma visão solidária e crítica da obra de Piaget, e interpretou a influência de Vigotski sobre o estudo da ontogênese das representações sociais. Como cientista social fez uma revisão e estudos empíricos sobre o desenvolvimento psicológico da identidade social dedicando-se principalmente à compreensão da identidade de gênero em crianças em desenvolvimento e a questão da individuação na Psicologia Social. Com isto propiciou condições para as RS serem aceitas por psicólogos do desenvolvimento.

Duveen praticou a forma de Psicologia Social que liga a influência e a resistência social em todos os níveis: nos detalhes da troca individual (microgenética), no desenvolvimento psicológico (ontogenética) e nas transformações sociais (sociogenéticas). Ligou a Psicologia do Desenvolvimento à Psicologia Social com a pergunta fundamental: até que ponto o desenvolvimento mental da criança contribui para a apropriação das representações sociais? Esta indagação levou-o a Piaget e aos estudos e experiências sobre as construções cognitivas na infância ressaltando a indissociabilidade da atividade individual e das práticas sociais engendradas no cotidiano com base na cultura de seu grupo de pertença. Suas experiências centraram-se na ligação entre a heteronomia moral e o exercício da autoridade hegemônica, bem como na relação entre a autonomia e as práticas de cooperação social.

Duveen postula que representar é um processo construtivo que traz os objetos do mundo para perto do conhecedor transformando-os em fenômenos existentes. Elas constituem o mundo tal como ele é conhecido e as identidades que elas sustentam garantem ao sujeito um lugar nesse mundo. Os processos representacionais não podem ser entendidos fora das circunstâncias históricas e psicossociais que os tornaram possíveis. Ao conhecer qualquer fenômeno no mundo, o que se pode saber sobre ele é somente o que se pode compreender por

meio de conceitos disponíveis gerados pela experiência individual, social e das formas de comunicação engendradas por ele. Como fenômenos as representações sociais são formadas e transformadas em e através de assimetrias de conflitos, de descontinuidades e de tensão, e não em um percurso contínuo e ascendente para ideais cognitivos do conhecimento verdadeiro. A dupla operação de definir o mundo e localizar lugar nele é o que fornece às representações o seu valor simbólico. A representação é social porque a criança não se pode construir como alguém que sente e pensa sem a participação de outros seres humanos, e é simbólica porque usa símbolos arbitrários para dar sentido ao objeto mundo.

Inicialmente em sua pesquisa de doutoramento Duveen[4] realizou um estudo sobre o desenvolvimento das concepções de amizade (1983, 1984) em estudos clínicos piagetianos o qual esperava traçar a gênese da compreensão da amizade como uma relação social vivida pela criança. A sua intenção inicial era a de empregar um paradigma da cognição social para tratar a amizade como Piaget tinha empregado conceitos das Ciências Naturais na criação de uma epistemologia genética. Após a realização de uma entrevista e um estudo experimental percebeu que os resultados não foram interpretáveis em termos de cognição social. Segundo Barbara Llyod (2010) ele argumentou que a descrição das funções cognitivas e as estruturas derivadas de análise em termos de sujeito epistêmico de Piaget não foram aplicáveis à cognição da vida social. Afirmou que objetos de pensamento assumem para nós um caráter diferente em função dos valores que eles encarnam. Em relação à amizade os valores que a estruturam não estão ligados às coordenações de ações, mas na divisão arbitrária de categorização de gênero. Colocou as representações de gênero como uma necessidade não sendo nem universal e nem generalizável, pois deriva de categorização social arbitrária sem, contudo deixar de ser epistemológica estando circunscritas em um tipo de cultura e sociedade. Colocou também que as crianças mais novas percebiam a amizade como uma relação do aqui e do agora enquanto s mais velhas conceituavam a amizade como um relacionamento mais duradouro.

As representações sociais tornaram-se centrais para responder a fratura entre o epistêmico e o sujeito social psicológico identificado em Piaget. Cuidadosamente mantendo o que foi importante reter, ele foi além de Piaget para mostrar que conhecer um objeto implica conhecer um objeto que está sempre já conhecido e indicado por um contexto sociocultural feito relevante ou descartado por uma comunidade, com valores investidos e representações

[4] DUVEEN, G. *From social cognition to the cognition of social life an essay in descentracion* . Tese de Doutorado não publicada.1983

sociais que enquadram o que é conhecido e pensado num dado tempo e lugar. É importante ressaltar que o social vem sempre antes do individual.

Encontrou na TRS a lacuna que completaria seu trabalho. Para Duveen os conceitos que o ajudaram fazer o salto da cognição social para a cognição do social estavam colocados na Teoria de Moscovici. Em uma detalhada e altamente teórica exploração empírica demonstrou que no desenvolvimento humano a separação entre conhecimento e experiência cotidiana não procede.

Sua relação ambivalente com Piaget também transparece na maneira que ele entendeu a ação. Como Piaget, Duveen sabia que a ação da criança é crucial. A criança deve ver e crer-se um inovador absoluto, um criador e construtor de tudo o que está esperando por ela para ser refeito. Ao escrever sobre o desenvolvimento da representação e da cultura nas brincadeiras de crianças ele vai voltar para as ligações entre o conhecimento e o desejo demostrando como a unidade que move o filho para criar e construir o mundo como inovador não está longe de se uma organização libidinal (DUVEEN, 2000).

Duveen encontrou uma posição epistemológica construtivista comum à Psicologia Social e ao pensamento piagetiano, reconstruindo os processos formadores das Representações Sociais. Seu trabalho ressaltou a especificidade das RS, a importância da polifasia cognitiva em relação ao desenvolvimento; ressaltou a rejeição a uma lógica única ancorada somente no pensamento social e articulou o sujeito epistêmico a uma identidade social. Em relação à Piaget contesta a sua definição de sujeito epistêmico (sujeito do conhecimento) usada na análise do desenvolvimento da inteligência, pois tal generalização não pode ser sustentada em relação a gêneros, onde o problema mais relevante é o da diferença.

O ponto de partida da epistemologia das representações sociais e comunicação é uma relação triangular entre o eu, o outro e o objeto. A epistemologia assume não só o conhecimento e crenças, mas a totalidade das experiências humanas incorporadas, e acumuladas através da história e cultura. O conhecimento e as crenças incluem a luta pelo reconhecimento social, desejos e suas simbólicas transformações, a ética e a moralidade, julgamentos e avaliações das relações eu / outro e de objetos de conhecimento.

Afirmou que as estruturas do social e do psicológico através do qual os fenômenos são conhecidos, são produtos da Sociogênese que pode ser subdividida nos processos de Ontogênese e Microgênese.

A Ontogênese refere-se ao mundo em que a criança nasce com representações sociais predominantes e determinadas, cujas interações estruturam a criança. Como exemplo cita a diferença de tratamento entre os meninos e meninas. A criança já nasce em um mundo que é

estruturado por representações sociais de gênero sendo, contudo inicialmente objeto de representações sociais de gênero que os outros sustentam e é apenas gradualmente que ela começa a internalizar estas representações. Pesquisou como a identidade de gênero nas crianças é reforçada à medida que crescem sendo desenvolvidas com base em suas interações com outros indivíduos, e como elas aprendem a compartilhar essas representações neste processo. Afirma que questões de gênero constituem um campo fértil para realização de estudos e discussões porque elas são um fenômeno universal que levam a construção de identidades sociais de caráter imperativo e não contratual. A criança é construída como um ser com gênero por todos à sua volta que consequentemente vão agir em relação á ela à luz dessa construção.

A Microgênese ocorre no encontro, na interação e na comunicação dos indivíduos dentro de seus grupos sociais de pertença. Através destes processos, os indivíduos constroem uma compreensão da situação de seu posicionamento e de seus parceiros como sujeitos sociais. Como parte da comunicação, eles reconhecem e aceitam as representações do grupo. O interesse na influência da sociedade pensante, na qual a criança se desenvolve, pode ser fonte de uma série de desafios que as teorias de desenvolvimento precisam enfrentar.

Piaget estabelece duas maneiras de adquirir conhecimento social, o conhecimento que ele descreve como produto da transmissão social onde a fonte do conhecimento é a autoridade (produto de relações heterônomas em assimetrias de poder) e o conhecimento adquirido através da elaboração cognitiva (produto de relações autônomas em situação de cooperação).

Duveen foi um etnógrafo piagetiano de crianças. Afirma que as representações sociais não são conceitos produzidos através da operação de teorias psicológicas, mas criadas dentro do contexto da experiência vivida do cotidiano e encontradas, em primeiro lugar, dentro do espaço de vida dos indivíduos. Ele entendeu as interrelações entre os diferentes domínios da vida pessoal e da vida social.

A admiração de Duveen a Piaget reside na postura que este cientista adquire ao formular perguntas e procurar respostas dentro do contexto da psicologia das crianças, no desenrolar do seu desenvolvimento e, mais precisamente, na evolução de suas capacidades intelectuais, motoras e perceptivas. Mas a perspectiva que ele lança sobre esses fenômenos não é apenas a de um psicólogo, mas, também, a de um epistemólogo. Afirmou que as estruturas epistêmicas sozinhas não podem explicar todo o processo de cognição. Um relato completo também precisa considerar os processos sociais e psíquicos que são essenciais para sua formação. Todas as tradições teóricas contêm acumulado nível de sabedoria e conhecimento, mas todo o conhecimento humano é frágil e serve como plataforma, que nos permite ver mais e ir para um nível diferente. Eles não são dogmas a serem defendidos ou rejeitados, mas idei-

as, grupos de evidência, espaços potenciais de onde tiramos as condições de nossa compreensão e limitações do nosso entendimento.

A obra de Piaget de fato ofereceu um exemplo paradigmático de uma metodologia interpretativa em psicologia do desenvolvimento, não só para as relações íntimas entre entrevista e teoria evidente em toda a sua pesquisa, mas também para o argumento pelo qual a pesquisa é apresentada ao leitor.

Moscovici (2010) afirma que Duveen em seu artigo Piaget etnógrafo (2000) defende as posturas piagetianas e denuncia um mal entendido quanto o método de Piaget negligenciar o social. (...) Esta "postura persuasiva", que Piaget adota em sua escrita reflete uma sensibilidade para a situação etnográfica em que não apela para o peso das gorduras externas ou objetivas que pode sustentar ou justificar uma interpretação particular, mas sim a capacidade do etnógrafo para convencer um leitor que o sistema de categorias que se propõe é adequado para apreender e tornar inteligível a ação social sob investigação. (DUVEEN, 2000, p.81)

Desta forma, a perspectiva etnográfica[5] estabelece uma dialética entre observação e interpretação, entre o material coletado e as categorias empregadas em torná-lo compreensível. O caráter relacional e dialético das representações sociais pontua com clareza a produção simbólica do conhecimento e se dá nas interrelações entre o sujeito, o outro e o mundo objeto de tal forma que uma representação social emerge de um sistema de ação e de uma comunicação dialógica.

Marková (2010) afirma que a abordagem de Duveen é dirigida à epistemologia e particularmente à gênese do conhecimento no desenvolvimento da criança influenciada principalmente pela epistemologia de Piaget, enquanto seus estudos socioculturais se relacionam mais diretamente a Serge Moscovici. Cita que Duveen faz uma importante distinção entre duas perspectivas epistemológicas, no que diz respeito às representações sociais; ambas são construtivistas, mas de maneira diferente: a primeira diz respeito à forma como os cientistas sociais utilizam a estrutura de investigação. Neste sentido a epistemologia é ou não é construtivista, sendo errado alegar certo grau de construtivismo. Afirmou que esta visão de formas construtivistas tanto forte ou fraca é mal conduzida e aplicada. Do ponto de vista construtivis-

[5] A pesquisa utilizando o método clínico é etnográfica, pois o entrevistador tenta interpretar como a criança entende a situação. Em uma veia de defesa do método etnográfico destaca a sua adequação para descrever as formas pelas quais as identidades de gênero são incorporadas nas crenças e práticas associadas à escola (DUVEEN E LLOYD, 1993); para iluminar a ontogênese do RS de gênero, permitindo que diferentes estilos de pensamento na constituição da identidade, influenciado pelo desenvolvimento cognitivo, a entrar em exibição para o pesquisador (WAGNER, DUVEEN ET AL, 1999.); para falar sobre as variadas expressões de meninos e meninas em suas identidades de gênero, em contraste com a forma homogênea que a PD considera essas categorias (WAGNER, DUVEEN, ET AL., 1999).

ta não via como alguém pode separar uma forma forte de uma fraca. As coisas são construídas ou não construídas. A construção é um processo ativo. Ao conhecer um fenômeno no mundo, o que podemos saber é somente o que podemos apreender por meio de conceitos disponíveis individuais, da experiência social e das formas de comunicação.

A segunda perspectiva refere-se às representações sociais fundamentada no estruturalismo construtivista de Piaget e na racionalidade do conceito de construção que se aplica ao desenvolvimento cognitivo da criança levando em conta suas fases de desenvolvimento progressivas e subsequentes. Nessa situação pode-se falar em construções fortes ou fracas.

Duveen, em relação a Piaget, tem uma posição construtivista genética baseando-se na perspectiva das estruturas hierárquicas da construção social do conhecimento relacionadas com tradições socioculturais e de conhecimento do senso comum. Seu interesse é focado nas transformações de um padrão de pensamento para outro ou de crenças do conhecimento. Pontuou o lugar da certeza ligada às crenças o que dialeticamente conduz à dúvida. Dentro da epistemologia das Representações Sociais a dúvida se revela na estrutura, na investigação, nas formas de raciocínio e explicações para fenômenos particulares.

As pesquisas e estudos de Duveen, assim como suas reflexões são de grande relevância para a compreensão dos conhecimentos sociais adquiridos pelas crianças. Para este psicólogo social os processos de objetivação e de ancoragem presentes nas RS são inseparáveis dos significados e assimilação de objetos sociais, cuja rede de sentidos é partilhada por um grupo social. O que o mundo é para mim é um reflexo exterior, o objeto é uma construção realizada por um grupo social. O sujeito, o objeto e o outro estão em uma construção cognitivista dialética. Duveen salientou como as interações sociais possibilitam e limitam a resolução de conflitos cognitivos. (PSALTIS e DUVEEN, 2006).

Duveen em sua luta em pensar com e contra Piaget assim fez a transferência da teoria piagetiana sobre a produção intelectual ativa das crianças no contexto de relações simétricas, com os seus pares para a ontogênese do RS. Reconhece que Piaget não estudou a natureza social do conhecimento, tornando-a "um elemento instável em sua obra" (DUVEEN, 1994a, p. 270). Pontuou que diferentemente de Vigotski, Piaget não se deteve no estudo profundo dos fatores sociais no desenvolvimento humano, embora afirmasse que o homem é um ser essencialmente social, impossível portanto, de ser pensado fora do contexto da sociedade em que nasce e em que vive. Tal postulado de que o homem é como dizia Wallon, geneticamente social vale para a teoria de Piaget. O equacionamento que Piaget dá a essa questão passa por dois momentos: o primeiro seria definir o que significa social; e o segundo verificar como os fatores sociais explicam o desenvolvimento intelectual. O ser social de mais alto ní-

vel é justamente aquele que consegue relacionar-se com seus semelhantes de forma equilibrada. É interessante notar uma peculiaridade em sua teoria quando se refere às influências da interação social no desenvolvimento cognitivo. Em geral, quando se pensa em influências aborda-se a questão da cultura: determinadas ideologias, religiões, classes sociais, sistema econômico, presença ou ausência de escolarização etc. Piaget pouco se remete a fatores desta ordem o que certamente limita sua teoria. Pensa o social a partir da ética.

Além disso, Piaget não especificou como as interações sociais ajudam a resolver ou restringir os conflitos sociais. (PSALTIS E DUVEEN, 2006). Ele explicou a sua posição para os psicólogos sociais, tais como Emler e Dickinson (1993); Emler, Ohana e Dickinson, (1993), que criticaram o construtivismo. Esses autores estavam certos em questionar a ideia de que os indivíduos isolados produzem conhecimentos sociais idênticos ou espontaneamente elaborados em problemas cognitivos sem considerar as "soluções" já estão disponíveis na sociedade. Ao lidar com a ontogênese (origem e desenvolvimento) das representações sociais afirma que cada ator social tem uma história de desenvolvimento que não pode ser negligenciada. Afirma que a mesma operação, que constrói um objeto também é constitutiva do sujeito. Ao ocupar-se da ontogênese das RS examinou cuidadosamente as interlocuções dialéticas entre estas e as atividades individuais das crianças. (DUVEEN, 1992). Suas investigações foram metateóricas e epistemológicas para explicar as crenças básicas com que se compromete o investigador em RS ao interrogar a natureza das definições formuladas, a pertinência dos conceitos elaborados e a relação lógica da investigação elaborada. (CASTORINA, 2009).

Duveen mostrou em toda a sua obra que o ontogenético (processo ao nível do autodesenvolvimento) e os emergentes epistêmicos (as capacidades da criança) andavam de mãos dadas com as estruturas da sociedade. Histórias de vida maiores são sempre dialeticamente relacionadas com micro histórias singulares. Seu pensamento sobre desenvolvimento humano, identidades sociais e representações culturais, ao contrário das ilusões, evidenciou que muitos seres humanos são "*off-center*", dependendo e confiando em outros, e exigem conexão e filiação para produzirem-se como seres sociais e psicológicos.

No relato sobre descentração encontrou inspiração para compreender o primado da intersubjetividade e a comunicação dialógica na construção da vida humana como uma forma distinta de vida. É este processo que explica a gênese da mente humana, bem como a gênese das sociedades e culturas.

Em oposição à abordagem mais universalista de Piaget para o desenvolvimento, Duveen, assim como Moscovici observou que a mudança no resultado RS leva em conta as situações de vida do grupo. Fez uma revisão e alguns estudos empíricos sobre o desenvolvimento

psicológico da identidade social, no que diz respeito à questão da individuação na Psicologia Social. Em relação à Vigotski ressaltou a importância da internalização de conceitos através de processos ativos, em que os indivíduos apropriados de instrumentos culturais constituem sua subjetividade, através de uma dinâmica de relações interpessoais apresentadas, principalmente as diádicas. Duveen percebeu que a hipótese de uma internalização do processo que é realizado através da interação diádica da criança com um especialista não foi suficiente para cumprir o objetivo de compreender a constituição da identidade social.

Fez reservas ao conceito de internalização formulada por Vigotski, pois este conceito para ele sugere uma relação não mediada entre práticas sociais e vida. Num sentido mais amplo, o desenvolvimento da identidade social das crianças pode favorecer a aprendizagem na Zona de Desenvolvimento Proximal[6]e, ocasionalmente, pode se tornar uma fonte de conflito entre as representações (DUVEEN, 1998). Grupos de pertença podem favorecer a aprendizagem de alguns conhecimentos. Também apontou para a simplicidade e homogeneidade de Vigotski em relação ao conceito de cultura, que é usado como um equivalente a conceitos ou palavras significantes (ao invés de práticas culturais) existentes em uma cultura. Uma das consequências desta versão foi que o sujeito psicológico foi visto como constituído exclusivamente pela internalização de instrumentos semióticos e, portanto, como não influenciado pela vida social.

A relação entre Representações Sociais e Identidades Sociais é, sem dúvida, uma das contribuições duradouras de Duveen. Em suas pesquisas concluiu que Representações Sociais fornecem um código semiótico para a construção ontogenética de identidades sociais. (LLOYD & DUVEEN, 1990).

De acordo com Duveen, as crianças nascem em um mundo social que já é construído em termos de representações sociais e estas estruturam as interações das crianças com os outros. Ressalta que as crianças são inicialmente dependentes de outras pessoas para adquirirem e aceitarem sua identidade social. Esta identidade é atribuída, reforçada e mantida de maneira externa. As crianças aceitam as representações sociais dominantes assumindo posições em relação aos sistemas coletivos de significado que pós internalização e compreensão irão permitir que a criança posteriormente se transforme em um ator social independente. Duveen e

[6] O maior exemplo paradigmático deste modelo é a Zona de Desenvolvimento Proximal, onde um aprendiz adquire conhecimento cultural através da participação social, guiado por um mediador. Embora essa abordagem psicológica seja valiosa para explicar como os indivíduos vêm a dominar os aspectos semióticos de sua herança cultural e adquirir uma postura cognitiva, é um pouco simplista, e cria a impressão de que a diversidade de significados relacionados com a vida institucional ou de grupo não são relevantes para a interpretação da cultura ou para a constituição da subjetividade.

Lloyd ainda afirmam que a individualidade não pode ser apreendida independentemente das relações sociais.

Para tornarem-se competentes como membros da sociedade, as crianças devem reconstruir para si categorias sociais fornecidas pelas representações sociais que circulam na sociedade. O significado especial de certas categorias sociais como idade, sexo, ou classe, bem como a nacionalidade, é incorporado nas interações sociais da vida cotidiana das crianças, que oferecem suportes para projetar a criança nos domínios do social reconstruído. (DUVEEN E LLOYD, 1986).

Nos estudos sobre crianças mostrou que a construção da cognição por mentes individuais é sempre e ao mesmo tempo, uma co-construção com outras mentes. Fez um estudo sobre o início da vida escolar em crianças e ressaltou que começar a vida escolar implica entrar em contato com representações sociais já existentes tais como as de gênero (LLOYD E DUVEEN, 1992), que às vezes aparecem nas relações diádicas, como também em ocasiões de interações da vida social mais ampla.

A identidade de gênero é uma das primeiras identidades sociais adquiridas pela criança e envolve um desenvolvimento extremamente complexo revelado até antes do nascimento da criança com escolhas de roupas e brinquedos que pertencem a determinado sexo. No entanto, o gênero é também um fenômeno mais difuso que rodeia a criança através de uma variedade de meios de comunicação semiótica: os brinquedos que as crianças brincam com marcações de gênero transportam os papéis sociais articulados em quadrinhos, livros de imagens e programas de televisão também são marcados por sexo (DUVEEN, 1997, p. 83).

Lloyd e Duveen estavam interessados nas numerosas formas de valores, ideias e práticas que a sociedade transmite relativas ao gênero como as meninas e meninos "deveriam" ser, quem deve e não deve brincar com brinquedos especiais e como eles devem brincar e assim como as crianças, pais e professores transmitem, ampliam os desafios ideológicos sobre o gênero. Desta forma, eles revelam a produção do gênero e o "fazer" de ambos na cultura e formação de identidades. Seus escritos no desenvolvimento de representações de gênero capturaram a tensão permanente entre tradição e aceitação, conformidade, inovação, rebelião e resistência. Assim como todas as trocas sociais, a auto apresentação também envolve o outro - quem somos comunica-se com a nossa reapresentação deles" e suas representações de "nós" De fato, sem alteridade não haveria necessidade de se comunicar, e se não houvesse nada em comum, não haveria possibilidade de comunicação (JOVCHELOVITCH, 2007).

A investigação empírica sobre identidade de gênero parece mostrar, ao contrário, que a passagem do social para o individual é dialética, ainda mais que a internalização de Vigotski

devido às interações que entram em jogo. É necessário apelar para a mediação da identidade social e como ela é assumida por cada criança para compreender as diferenças nas decisões que eles tomam quando se escolhe um objeto cultural, como um brinquedo.

A criança ao nascer não tem qualquer senso do eu, mas as pessoas ao seu redor a reconhecem com uma identidade social (DUVEEN, 1998, p.83). Ela é inicialmente um objeto no mundo social dos outros. São eles que lhe dão uma identidade social, dando-lhe um nome, colocando-a no campo representacional de gênero. È através destas representações que ela emerge no mudo social (p.84) Ele enfatiza a ligação entre a heteronomia moral e o exercício da autoridade hegemônica bem como a relação entre a autonomia e as práticas de cooperação social.

Assim como a diversidade, a identidade, enquanto processo, não é inata. Ela se constrói em determinado contexto histórico, social, político e cultural em uma interação. A idéia que um indivíduo faz de si mesmo, de seu "eu", é intermediada pelo reconhecimento obtido dos outros em decorrência de sua ação. Assim como a diversidade, nenhuma identidade é construída no isolamento. Ao contrário, ela é negociada durante a vida toda dos sujeitos por meio do diálogo, parcialmente exterior, parcialmente interior, com os outros. Tanto a identidade pessoal quanto a identidade social são formadas em diálogo aberto. Estas dependem de maneira vital das relações dialógicas com os outros.

Representações sociais e identidade social são fenômenos inter-relacionados e esta dualidade foi presente em suas produções acadêmicas. A identidade não implica apenas em uma forma de identificar-se, mas sim, em uma identidade dada por outros, ou seja, as identidades são construídas tanto internamente como externamente. As identidades sociais podem ser interpretadas como posições dentro de uma cultura. Tais posições oferecem aos indivíduos referências nas quais eles se relacionam com os outros.

O estudo de Duveen e Lloyd (1986) sobre identidades de gênero demonstra por um lado, como a mesma representação social pode apoiar distintas identidades sociais (DUVEEN & LLOYD, 1990) e que as crianças desenvolvem a capacidade para negociar esta oposição dicotômica de formas diferentes. As representações de gênero são estruturadas e formadas em torno de um núcleo figurativo bipolar em oposição e que os meninos tendem a aderir e separar as coisas femininas das masculinas (DUVEEN, 2001). Para as meninas, a diferença entre os sexos apresenta uma imagem na qual a hierarquia de poder masculino era mascarada. Apesar das meninas reconhecerem as marcas de gênero nos ambientes profissionais e domésticos não interpretam estas como o estabelecimento de categorias exclusivas. No entanto, as meninas negociam a hierarquia de gênero inerente à supervalorização de seu grupo e a des-

qualificação do sexo oposto, em vez de estabelecer categorias de gênero exclusivos como fizeram os meninos (DUVEEN E LLOYD, 1986; DUVEEN, 2001). A partir desta constatação Duveen argumenta que as identidades são tanto um sistema de exclusão como de inclusão.

Em seus estudos procurou descrever também o desenvolvimento da compreensão das crianças em relação á amizade em uma perspectiva estrutural piagetiana. A sua intenção inicial era a de empregar um paradigma de cognição social para tratar a amizade como Piaget havia empregado conceitos de ciências naturais na criação de uma epistemologia genética. Após a realização de uma entrevista e um estudo experimental Gerard percebeu que os resultados não foram interpretáveis em termos de cognição social. O problema de pesquisa sobre como o sujeito do conhecimento é individual e ao mesmo tempo social o desafiou e esteve sempre presente em suas escritas acadêmicas. Com seu professor e supervisor, Hans Furth problematizou esta questão com a introdução da dinâmica do desejo na constituição do sujeito epistêmico. Saber- meu- objeto é também querer meu- objeto.

Com o objetivo de responder a questão sujeito epistêmico/ sujeito social usou os método de pesquisa etnográfico- em que as crianças descrevem o que estão fazendo ao realizar uma tarefa - apesar de também se basear em entrevistas e observação participante.

Encontrou na psicologia social de Serge Moscovici, ele próprio um admirador e um crítico de Piaget, os conceitos que o ajudaram a fazer o salto da cognição social para a cognição **do** social. As representações sociais e a influência social, permitiu-lhe explicar as maneiras pelas quais as crianças vêm e compreendem a sociedade. “Ele ajudou a perseguir a ideia de ver as construções epistêmicas como uma construção ontológica, formas de ler e investir no mundo, permanentemente atravessadas pela psicologia do eu e do outro nas relações.” (JOVCHELOVITCH, 2010, p.3)

Jovchelovitch coloca que esta tensão lindamente vem à luz na tese de Gerard e foi um tema recorrente em seus estudos, trabalho e interesse sobre como as formas de influência social e como estas interferem na construção da identidade da criança em desenvolvimento (2001, 2002, 2007). O que é evidente em Lloyd e nos estudos Duveen é que o psicológico está profundamente enraizado no social. Isto, obviamente, se estende para além das representações de gênero e se desenha em representações da sexualidade, classe, nacionalidade, "raça”, bairro e assim por diante.

Duveen (1994) argumentou que a circulação de representações em torno das crianças não as faz serem apropriadas pelas crianças, ao contrário, sua aquisição é uma consequência de seu desenvolvimento.

As identidades não são meramente impostas ou atribuídas através do intercâmbio social são também uma questão de negociação, de conexão, imaginação e resistência (DUVEEN, 2001). Relações humanas interpessoais ocorrem em uma realidade social construída caracterizada por uma diversidade de opiniões e pontos de vista.

Lloyd e Duveen em suas pesquisas em escolas descobriram que as expectativas e convenções sobre o gênero foram incorporadas em: ideologias sobre gênero, sexualidade e educação centrada na criança. Foram desenvolvidas e trabalhadas no funcionamento do cotidiano da escola e na estrutura das atividades de sala de aula. O que destacam é que a comunicação, a representação e a identidade são muito mais complexas do que isso. O material e os espaços de cultura com suas práticas sociais incorporam aspectos sociais igualmente importantes de comunicação e transformação do significado do construir e formar a identidade. Assim, é preciso examinar a linguagem e ação como aspectos igualmente importantes de comunicação (JOVCHELOVITCH, 2007).

Em tarefas de conservação, as jovens, muitas vezes, em conformidade com os pontos de vista errados dos jovens, muitas vezes, ignoram seus pontos de vista correto por causa de representações de gênero generalizadas que se ligam a tarefa de identidades dos meninos (PSALTIS & DUVEEN, 2007).

A interação não é apenas de conhecimento, mas também de identidades. Desafios de identidades são resistidos (DUVEEN, 2001).

Ao teorizar a relação entre identidades e representações, Duveen (2001) ressaltou que para mudar suas crenças (ou ações) é também preciso mudar identidades. Esta visão explica processos de influência em nosso meio empírico. Capitular visivelmente a influência do outro é minar a identidade atual e posicionar-se como sendo "corrigido" pela entrada do outro - muitas vezes, em uma posição incômoda de ocupação.

A identidade social aparece como uma função de representações de si mesmo. Entre outras proposições, ela sugere que a identidade seja processo de identificação e que as identidades possam ser interpretadas como pontos ou posições dentro do campo simbólico da cultura.

Duveen afirma que identidade é um daqueles conceitos teóricos que mudam não apenas a sua definição, mas a sua base significativa através de teorias. Ele particularmente deixou claro que seu modelo de identidade é diferente do que é comumente usado na Psicologia Social. Curiosamente, Duveen usou a análise do que acontece quando as identidades são ameaçadas (em seu trabalho sobre a forma dominante de representações de gênero podem trabalhar para ameaçar as identidades das meninas).

Precisamos compreender que produzir contextos relacionais e posições identitárias associadas permitem um diálogo transformador, de interação na qual ambas as partes estão abertas à perspectiva do outro e resistentes, para não serem alterados por essa perspectiva. Duveen , por meio de sua pesquisa, revelou que as relações hierárquicas de identidade, ou, na sua piagetiana terminologia, relações de restrição, podem fazer a diferença. Duveen aceita que as representações precedem as identidades, porque essas tomam forma através do envolvimento do indivíduo no mundo das representações , mas Duveen também argumentou que as identidades que emergem no curso do desenvolvimento restringem as representações que os indivíduos ou grupo podem aceitar. Sugeriu que o conceito de "resistência" para significar o ponto em que um indivíduo se recusa a aceitar uma tentativa de ter sua identidade influenciada. Não teorizou as propriedades estruturais de identidade, ele empregou os conceitos de objetivação e ancoragem para explicar como as identidades mudam.

O que um sistema de conhecimento representa é que as construções epistêmicas são construções ontológicas, formas de ler e investir no mundo permanentemente atravessado pela psicologia profunda das relações entre o eu, o outro e o objeto.

Declarações do conhecimento nunca estão muito longe de declarações sobre o ser; nossas construções epistêmicas são inseparáveis da multidão de vozes com as quais nos envolvemos no desenvolvimento de um sentido de si e conhecimento do objeto-mundo. Para saber o mundo é preciso estar no mundo, para o mundo.

As relações dentro de um grupo são necessariamente assimétricas em termos de autoridade ou conhecimento devido à heterogeneidade entre os membros do grupo. O que mantém os membros do grupo em conjunto é a confiança e lealdade e essas relações de dependência mútua levam ao desenvolvimento de regras e normas de atuação, bem como restrições dentro do grupo.

Marková (2010) afirma que a abordagem científica e empírica de Duveen é dirigida à epistemologia e particularmente à gênese do conhecimento, sua contribuição esteve focada em demonstrar que as crianças ao se desenvolverem e construírem conhecimentos (ontogênese) também se transforma em atores sociais competentes (sociogênese).

Em suas pesquisas Duveen desenvolveu um conceito Piagetiano muito importante denominado de descentralização. A descentração é fundamental para uma Psicologia Social, pois remete ao que Robert Farr (1996) descreveu como o núcleo interior de todos os principais sistemas psicológicos de um tipo social: o processo relacional e dialógico. Estes processos permitem o ser humano conhecer e entender a si mesmo ao sair de si e avançar para outras pessoas na ação e cognição. Mead, citado por Farr fez uma demonstração clássica desses

processos na gênese dos eus e sociedades; Piaget chamou de uma revolução copernicana de mim; Winnicott se refere a eles como fenômenos de transição, Bartlett se referiu a este processo como "girando em torno de" (JOVCHELOVITCH, 2010).

O que foi desenvolvido neste trabalho foi a ideia de operatividade -em- contexto, que condensa muitos anos de pesquisa experimental e etnográfica sobre como a construção do mental não é apenas permeada pela interação social, mas dependente dela. É apenas em contexto, nunca sem ele ou fora dele, que o psicológico emerge. Este trabalho em uma colaboração com Psaltis e Perret-Clermont reexamina o esforço de integrar a teoria piagetiana do psicológico e do social, e considera como Piaget e Vigotski poderiam ser proveitosamente articulados. Os processos microgenéticos (interações reais) estão dirigindo a mudança nos níveis do ontogenético (ou seja, individual, psicológico e mudança de identidade) e os níveis de sociogenéticos (nas mudanças nas representações sociais e cultura).

"Microgênese constitui um motor", escreveu ele com De Rosa, "para as transformações genéticas das representações sociais" (DUVEEN e DE ROSA, 1993, p. 96).

Gerard, em um sutil e paciente trabalho empírico demonstra o fenômeno da microgênese (DUVEEN, 2001). Meninos e meninas recorrem ás representações de gênero como recursos, em suas interações. Neste processo, o desenvolvimento ontogenético de seu conhecimento e identidades pode ocorrer consensos e dissensos. (PSALTIS e DUVEEN, 2007). Estruturalmente as representações sociais em termos de processos microgenéticos, ontogenéticos sociogenéticos preenchem a ambição de conjugar o psicológico ao sociológico de forma criativa mesmo que restrita, em transformação mútua.

Gerard fez a sua principal contribuição através de sua conceituação de identidade (DUVEEN e LLOYD, 1986). A identidade é pessoal e social, elas são mediadoras de processos microgenéticos e, portanto, também sociogenéticos e ontogenéticos. A identidade é imperativa no sentido de que é tanto sobre o que está sendo identificado como em auto identificações (DUVEEN, 2001). Eles mostraram como a identidade é situada e relacional. Por exemplo, em interações entre meninos e meninas, a identidade torna-se mais saliente ou não, dependendo do sexo, da marcação da tarefa, que é uma das maneiras realizadas para mediar o processo microgenético situado (LLOYD e DUVEEN, 1992).

A demarcação cultural associada a certos objetos e tarefas permite algumas pessoas a agir em relação a esses objetos e tarefas, ao mesmo tempo em que desativa outras. Gerard ressaltou um ponto perspicaz, ou seja, mudar crenças dentro de uma interação situada é também mudar de posicionamento de identidade dentro dessa interação. Para Duveen a identidade

pode ser definida como “a força ou poder que une uma pessoa ou um grupo a uma atitude ou uma crença" (2001, p. 268). Identidade é, portanto, a base de resistência.

Sobre resistência, Duveen (2001, p. 269) escreveu que "é o ponto onde uma identidade se recusa a aceitar o que é proposto por um ato comunicativo, isto é, recusa-se a aceitar uma tentativa de influência”. Esta concepção de identidade é particularmente importante quando tentando entender os processos de transformação, em qualquer nível, a identidade torna-se uma restrição sobre o que pode ser dito de um lado e aceito por outro. Podemos considerar identidade como uma assimetria em um relacionamento que o restringe e pode ser comunicada através dele - tanto no sentido do que torna-se possível comunicar, como no sentido que torna-se incomunicável (e potencialmente um ponto de resistência), ou transmissíveis apenas na condição de uma reformulação da identidade,

Duveen (1994) ao ligar o campo do desenvolvimento infantil à construção de representações sociais na infância coloca uma indagação fundamental a ser pensada pelos cientistas sociais e psicólogos do desenvolvimento: até que ponto o desenvolvimento mental da criança contribui para a apropriação de representações sociais? (DUVEEN, 1994). Para responder a esta indagação remonta a visão cognitiva de Piaget de construções, especialmente recorrendo ao Juízo Moral da Criança (1932) para sublinhar a indissociabilidade da atividade individual e as práticas sociais. Neste livro, Piaget estudou a passagem na criança, de uma moral que consiste essencialmente numa adesão a regras estabelecidas por outrem, a uma moral mais autônoma que permite mudar as regras por um acordo entre as partes envolvidas. Seria basicamente uma intervenção entre parceiros iguais que possibilitaria tal desenvolvimento. Para Piaget (1932) a interação entre pares era de alguma maneira o motor do desenvolvimento moral.

Para contestar a postura piagetiana, Duveen recorre aos seus próprios estudos sobre o desenvolvimento moral e faz uma distinção entre cooperação e restrição, entre relações simétricas e assimétricas. Piaget admite que somente as relações simétricas entre os indivíduos é que permitem a cooperação e é a cooperação que conduz a construção do conhecimento. Em contraste as relações assimétricas implicam em restrição e não há adesão de crenças e conhecimentos diante desta relação. O que Duveen contesta, pois as assimetrias são necessárias a qualquer comunicação. As relações dentro de um grupo são assimétricas devido à heterogeneidade dos membros e a comunicação entre eles é assimétrica, pois estas são características necessárias em qualquer comunicação. Moscovici refere-se a esta lealdade de pertença a um grupo de racionalidade fiduciária.

Duveen assim faz a transferência da teoria de Piaget sobre a produção intelectual ativa das crianças no contexto de relações simétricas, com os seus pares, para a ontogênese das re-

presentações sociais. Ele aplica esta teoria sistematicamente em seus estudos (LEMAN E DUVEEN, 1996; 1999).

Enfim, para Duveen (2008), psicólogo social construtivista, mas não estruturalista, um dos pressupostos centrais das teorias genéticas em Psicologia refere-se aos processos de construção e compreensão das condições da produção dos conhecimentos. As descobertas de Piaget permitiram-lhe propor uma teoria essencialmente relacionada ao desenvolvimento de como as crianças formam os conceitos envolvidos no ato de pensar e de se constituírem como atores sociais independentes e autônomos. Duveen postula o construtivismo social, o conhecimento sempre emerge da dinâmica da vida social, da comunicação e da prática. Seu construtivismo é genético, as estruturas psicossociais por meio das quais o mundo é conhecido são em si os produtos de uma construção. Seu construtivismo social está em contraposição ao construtivismo puramente individual de Piaget que não considera as soluções que já estão na sociedade ignorando a interação entre a construção individual e as práticas sociais. Isto significa que a criança não adquire conhecimento apenas através de seu raciocínio e através da assimilação e da acomodação de seus conhecimentos, mas constrói seu conhecimento na dinâmica da vida social.

A racionalidade piagetiana como a kantiana é universal e significa que todas as crianças passam por estágios de desenvolvimento operacionais e através destes constroem formas superiores de inteligência. Para Duveen, esta racionalidade não é aplicada na aquisição das representações em geral. A epistemologia das representações sociais tema de seus estudos, é uma relação triangular entre o sujeito, o outro e o objeto. Sua interrogação é a relação indivíduo e sociedade e como esta relação se constrói. Ela pressupõe crenças, conhecimentos, experiências humanas incorporadas e acumuladas através da história e da cultura, desejos, ética, moral, juízos e avaliações. Duveen salientou a falta de clareza piagetiana quanto aos atributos sociais para consolidação da construção da cognição: o social, o familiar, o cultural, o psicológico e a totalidade do sujeito em construção.

É necessário resgatar o espaço da socialização, da interação em suas manifestações próprias, o espaço da descoberta, das trocas sociais, do afeto e da expressão das diferentes linguagens como referências sociais e culturais contemplando a identidade social em suas múltiplas dimensões. Castorina (2009) cita que na mesma linha, ele explicou a sua posição para os psicólogos sociais, tais como Emler e Dickinson (1993); Emler, Ohana e Dickinson, (1993), que criticaram o construtivismo. Para ele esses autores estavam certos em questionar a ideia de que os indivíduos isolados produzem conhecimentos sociais idênticos ou espontaneamente elaborados em problemas cognitivos sem considerar as soluções já disponíveis na

sociedade. No entanto, Duveen (1994, 1997) considerou ser uma distorção da teoria de Piaget, na medida em que negligencia a interação entre a construção individual e práticas sociais que estão presentes nos textos de Piaget.

A investigação sobre as Representações Sociais sobre as crenças das crianças em papéis institucionais, nas ideias sobre salários nas diferentes profissões ou sexos têm mostrado que as respostas das crianças não variam significativamente pela idade, mas sim pelos grupos sociais a que pertencem (DUVEEN, 1989). Duveen afirmou que essas noções não podem ser apenas ordenadas em uma sequência linear do pensamento “pré-lógico" ao pensamento "lógico" ou de "egocentrismo" para "altruísmo". O que se segue desta é a sua contraposição entre o conhecimento estritamente estrutural, orientado pelo seu ponto de início na ciência ou no senso comum de adultos, e o conhecimento das representações construídas no contexto de comunicação com outras pessoas, ou que é intrinsecamente de avaliação. A apropriação das crianças dos aspectos das representações precede o próprio desenvolvimento de conceitos ou estruturas cognitivas. A criança é um construtor do conhecimento social ao se tornar um ator social.

Castorina (2010) relata que Duveen ao estudar as conversas de grupos de crianças (LEMAN e DUVEEN, 1996) apontou que os meninos inexperientes têm dificuldade em aceitar argumentos das meninas experientes. Mais tarde, Leman e Duveen (1999) caracterizaram a influência das interações sociais com base na identidade de gênero no julgamento moral das crianças sobre situações problemáticas. Em particular, eles descreveram a interação entre a autoridade de argumentos com base na reciprocidade e respeito mútuo. De acordo com os resultados, quando a autoridade epistêmica é apresentada por uma menina com pensamento autônomo antes de um menino heterônomo, é mais difícil para este último concordar com seus argumentos do que nos casos onde os participantes são do mesmo gênero e autoridade epistêmicas, representadas por meninos antes de meninas. Os autores ressaltam a influência das RS na resolução de problemas que envolvem aspectos do desenvolvimento cognitivo de meninos e meninas. Especificamente, os estudos sobre a formação de identidade de gênero em crianças mostraram que a internalização desta construção sóciohistórica os permite participar na ordem social, como atores independentes.

A teoria da operatividade em contexto proposta por Duveen e colaboradores foi um passo além da análise das relações indivíduo e sociedade. Envolve uma revisão das relações entre o indivíduo e a sociedade enfatizando um triângulo relacional entre o sujeito, o objeto e o outro, em interação com os outros, dentro de um contexto social permeado por representações e identidades sociais. Esta relação conduz ao desenvolvimento da inteligência e a aquisi-

ção de identidades sociais permeadas por trocas interacionais. (Duveen (2001) postula que "as representações precedem as identidades, porque as identidades tomam forma através do envolvimento do indivíduo no mundo das representações.”

A criança na fase pré-operatória não se encontra no mundo como um indivíduo em isolamento, pois está continuamente envolvida em interações e trocas com as outras crianças. A dúvida de suas crenças já constituídas em sua história de vida surge nesta fase e quando estas são confrontadas em um conflito de perspectivas com os outros de seu grupo social de pertença, são capazes de delinear algo produtivo desta relação e fazer avanços conceituais significativos para o desenvolvimento de sua identidade social. A dúvida ocupa neste espaço a função de comunicação de trocas cognitivas. Para Duveen, porém, Piaget foi limitado pela ideia de que a criança seria o centro único de agência epistêmica, esquecendo-se das suas relações com os outros.

Como uma criança na fase pré-operatória passa de um estado de crença para um estado de conhecimento? (DUVEEN, 2002). É através do aparecimento da dúvida que pode colocar a criança a caminho de novas construções. É o estado de desiquilíbrio gerado pelo confronto de hipóteses interacionistas do grupo que faz com que ela avance conceitualmente. A realidade social representada por outros desempenha um papel constitutivo na gênese das representações das atividades simbólicas e do próprio sujeito individual. Gerard ressaltou um ponto perspicaz em seus estudos: que mudar crenças dentro de uma interação situada (contexto); é também mudar de posicionamento de identidade dentro dessa interação.

4-O ESTUDO EMPIRICO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE ESCOLA EM CRIANÇAS DO 2º AO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

A pesquisa realizada foi um estudo de caso qualitativo do tipo etnográfico. Respondeu a questões muito particulares. Preocupou-se com o nível da realidade das crianças frente ao conhecimento psicossocial da escola que não pode ser só quantificado. Trabalhou-se com o universo de significados apresentados a partir do jogo "A construção de minha escola".

O estudo compreendeu três fases que se complementaram: o levantamento quantitativo dos elementos constitutivos da escola, a sua hierarquização e por fim a ancoragem dos sentidos de escola na vida cotidiana das crianças observadas.

A abordagem proposta procurou abarcar o sistema de relações que constrói o modo de conhecimento do exterior ao sujeito. Procurou pensar a relação da quantidade como uma das qualidades dos fatos e fenômenos. Buscou encontrar na parte, a compreensão e a relação com o todo; e a interioridade e a exterioridade como constitutivas dos fenômenos. O fenômeno ou processo social foi compreendido nas suas determinações e transformações dadas pelos sujeitos. Foi necessário trabalhar com a complexidade, com a especificidade e com as diferenciações que os problemas e objetos sociais apresentaram.

O pressuposto básico do estudo e pesquisa "Representações Sociais de escola em crianças do 2º ao 6º ano do Ensino Fundamental" residiu no desafio de captação da funcionalidade da escola que engendra as atividades que nela são realizadas, na atividade da criança individual e mediadas pela interação em relações diádicas de mesmo gênero e de gênero diferentes.

Souza Filho (2007) em seu estudo parte da hipótese de que a sala de aula é representada a partir de conteúdos e formas diferenciadas em função das condições psicológicas, desenvolvimentais e intimamente relacionada a relações interacionais entre grupos. Em nossa pesquisa diversas salas de aula estiveram presentes na maquete desafiando ao aluno a descrevê-las e significá-las.

A idade de aproximadamente 7 a 12 anos foi foco de nossa atenção devido este período de desenvolvimento ser marcado por modificações decisivas no desenvolvimento da criança (PIAGET, 2010). Durante este estágio, aparecem formas de organizações que completam as construções do período precedente, assegurando uma série de novas construções. A criança apresenta um notável progresso em sua conduta individual e em sua socialização. Começa a liberar o seu egocentrismo social e intelectual tornando-se capaz de novas coordenações.

No tocante à inteligência trata-se do início da construção lógica. A afetividade produz uma moral de cooperação e de autonomia pessoal em oposição à moral intuitiva de heteronomia. Os instrumentos mentais que permitem esta dupla coordenação são constituídos pela operação no tocante à inteligência e pela vontade no tocante ao plano afetivo.

Neste período de desenvolvimento, aparece a concentração individual quando o sujeito trabalha sozinho e a colaboração efetiva quando há vida em comum (PIAGET,2010,p.41). Esta concentração e o trabalho em conjunto são complementares e oriundos das mesmas causas: seja porque a criança já consegue coordenar suas ações com a dos outros, ou seja, porque o progresso da socialização faz com que o seu pensamento seja reforçado pela interiorização de seus pensamentos.

Do ponto de vista das relações interindividuais, a criança torna-se capaz de cooperar porque não confunde mais seu ponto de vista com o do outro (descentração). As discussões tornam-se possíveis. As explicações mútuas entre as crianças se desenvolvem no plano do pensamento e não somente na ação material. A linguagem egocêntrica tende a desaparecer quase totalmente. Surge a necessidade da conexão entre as ideias e a justificação lógica. Há mudanças nas atitudes sociais como a introdução do gosto por jogos com regras, onde em um primeiro momento as crianças procuram imitar os exemplos dos mais velhos.

A criança começa a refletir em substituição a condutas impulsivas: ela pensa antes de agir. Esta reflexão é uma discussão que ela tem em seu interior (discussão interiorizada) presente nos estudos e pesquisas de Vigotski. A discussão socializada presente em suas interações sociais é apenas uma reflexão interiorizada. Piaget afirma que uma das grandes conquistas do pensamento é a do tempo (velocidade e espaço) além da causalidade, noções de conservação, esquemas gerais do pensamento e não mais esquemas de ação ou intuição. Piaget afirma que toda conduta humana é social e individual.

Para Kramer (2003) a infância possui singularidade e deve ser entendida como categoria social e como categoria da história humana englobando aspectos que afetam a adolescência e a juventude. Benjamin (1978) propõe analisar a singularidade infantil ancorada em quatro eixos: O primeiro refere-se à cultura infantil como produção e criação. As crianças produzem cultura e são produzidas na cultura em que se inserem (espaço) e que lhes é contemporânea (tempo). O segundo eixo refere-se à criança como colecionadora de objetos pelo simples fato de querer guardar para si fragmentos que dão sentido ao seu mundo e sua história. A criança liberta os objetos de sua condição de serem úteis. O terceiro eixo refere-se ao fato de que a criança subverter a ordem e estabelecer uma relação crítica com a tradição desvelando o real subvertendo a aparente ordem natural das coisas. As crianças não só falam de seu mundo, mas

também do mundo adulto. E por fim o quarto eixo situa a criança como pertencente a uma classe social. Não são sozinhas, estão inseridas em um contexto maior e suas brincadeiras, que são as suas manifestações no mundo, expressam esse pertencimento.

Charlot (1976), também muito contribuiu para a compreensão do significado e valor social atribuído à infância. Acrescentou o caráter ideológico nesta categoria social afirmando que a dependência social da criança em relação ao adulto é fato não natural. Também a antropologia favorece conhecer a diversidade das infâncias com suas práticas culturais diversas.

Froebel foi o pioneiro ao reconhecer no jogo a atividade pela qual a criança expressa sua visão de mundo. Para ele é a principal fonte de desenvolvimento na primeira infância. Considerava a brincadeira uma atividade séria e importante para quem deseja realmente conhecer a criança. É a representação auto-ativa do interno. Dá liberdade, alegria, ajuda meninos e meninas a exercerem seus papeis futuros na sociedade. O jogo varia de acordo com a idade da criança.

Para Leontiev, Elkonin e Vigotski a brincadeira é objetiva, pois ela é uma atividade na qual a criança se apropria do mundo real dos seres humanos. A brincadeira segundo Vigotski (1991) é a atividade principal porque cria uma Zona de Desenvolvimento Proximal. O papel da imaginação aparece como emancipatório.

4.1- O universo da pesquisa

A escolha do nosso ambiente de pesquisa recaiu sobre uma escola conceituada na cidade de Juiz de Fora com muita projeção e experiência educacional. A liberdade de trânsito em seus corredores propiciou à pesquisadora uma imersão de quatro meses em seu espaço observando em um diário de campo específico desde a entrada das crianças na escola, a acolhida pelos professores e funcionários, a estrutura da sala de aula, as atividades propostas com seus objetivos determinados.

Em um primeiro momento, em dezembro de 2012 foi realizado um encontro de apresentação com o Diretor da escola onde foram explicados o desejo e os motivos de realização da pesquisa Após a concordância do Diretor foi pedido a planta baixa da escola e feito um estudo para a confecção das maquetes representativas. (Anexo 01)

Em um segundo momento, em janeiro de 2013, a pesquisadora com um profissional artesão e sua equipe fotografou todos os ambientes da escola para que estes pudessem ser reproduzidos em maquetes de madeira (Anexo 02). A confecção em biscuit dos elementos que as crianças colocariam nas maquetes durante a sua participação no jogo ficou também acordada. (Anexo 03)

Em abril de 2013 a pesquisadora encontrou-se com a supervisora da escola e explicou a pesquisa com seus objetivos e pediu junto à Administração uma reunião com os professores das salas de 8 a 12 anos de idade onde foi apresentada e discutida a carta que seria enviada aos pais com a permissão para a filmagem das crianças. Foi pedido também o Projeto Político Pedagógico da escola para melhor compreensão dos espaços escolares e rotina escolar. A pesquisadora a convite da administração começou a frequentar a escola em atividades sociais de integração como: Festa da família (maio), Festa Junina (Junho), Semana Literária (Agosto), Festa das Estações (Setembro) tendo como objetivo uma aproximação maior com os elementos da escola e os pais.

Em maio de 2013 o orientador da doutoranda pediu que ela confeccionasse um protótipo das maquetes a serem utilizadas no jogo para apresentação na qualificação de sua pesquisa. (Anexo 04). A maquete possuiu medidas reduzidas em comparação com a original onde as crianças iriam realizar a sua construção. Estas maquetes sofreram alterações como: altura das paredes da sala que não precisaram ser próximas das salas reais e sim um espaço representacional, foram acrescidos bonecos de estatura e tipos físicos diferentes. Após ajustes e a aprovação do protótipo as maquetes representativas da escola começaram a ser construídas

Em setembro de 2013 com a aprovação do Diretor foram distribuídas a todos os pais das crianças das salas de 8 a 12 anos (do 2º ano ao 6º ano) um *Kit* de apresentação da pesquisa, tal como foi enviado ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estácio de Sá com os seguintes documentos: Autorização do uso da imagem de menor e o Termo Livre e Esclarecido de Ética na pesquisa, que retornaram assinados e foram arquivados na sala do Diretor da Instituição (Anexo 07).

4.2- O Jogo: ”Construção de minha escola”.

Para começar aplicar o jogo “A construção de minha escola” a doutoranda organizou um roteiro de aplicação alicerçado nos objetivos da pesquisa.

O jogo possuía as seguintes regras básicas: apresentação e exploração do material. A criança poderia tirar e colocar cada elemento quantas vezes fossem necessários. Cada elemento colocado deveria ser explicado à razão de sua colocação e sua funcionalidade.

4.3- O projeto piloto

A partir da qualificação da tese da doutoranda ficou acordado que seria feito uma pesquisa piloto com o objetivo de adequar o jogo aos objetivos da tese. Participou desta aplicação a professora Doutora Maria Lúcia Jannuzzi Machado, da Universidade do Estado de Minas Gerais- UEMG- Unidade Leopoldina. Após a qualificação o projeto de pesquisa foi encaminhado para o Conselho de Ética em pesquisa sendo aprovado sem restrições.

Na simulação do estudo antecipado da pesquisa “A construção da minha escola” o piloto foi aplicado em um aluno da 2º ano e em um grupo de dois alunos (uma menina e uma menino) também do 2º ano, em situação de interação, na presença de educador experiente (Doutor em Educação), escolhidas essas crianças pelo critério de adesão por parte dos pais, com objetivo de verificação da adequação da metodologia aos objetivos propostos, sendo a construção filmada durante todo o tempo do jogo.

Em um primeiro momento as crianças escolhidas foram convidadas a participar do jogo interativo/projetivo onde as regras a serem seguidas foram combinadas. A duração do jogo foi de 20min. Teve um período inicial de 5 minutos para a exploração do material por parte dos alunos. Este período foi cronometrado através de um *timer* programado.

As maquetes (prédio principal, rua de ligação e anexo recreativo- quadra) que correspondem ao espaço físico da escola foram colocadas no chão para melhor manipulação por parte dos jogadores.

Ao iniciar o jogo os alunos foram incentivados a colocarem nas maquetes os elementos em madeira e biscuit (salas, bonecos grandes e pequenos, material escolar, móveis e utensílios) que compõem a escola da maneira que mais gostam. As paredes que representam as salas de aula da maquete foram móveis com objetos e personagens soltos para que a criança pudesse distribuí-los de acordo com sua vontade e percepção do espaço escolar. Este material representou os personagens e objetos constitutivos da escola. Os jogadores foram desafiados a montar a escola com suas características e espaços.

Cada elemento colocado teve a sua funcionalidade explicada. Em duplas estes elementos só foram colocados em situações de consenso.

A pesquisadora brincou com a criança em situação de interação e procedeu da seguinte maneira:

“-Estas maquetes representam a sua escola. O jogo consiste em colocar nelas o que você vê em sua escola. Para cada objeto colocado você deverá explicar a razão de sua escolha”. “-Qual é o significado deste objeto escolhido por você”? “-Estão presentes todos os objetos que acompanham a sua escolha”?“-Estes elementos são mais importantes para você? Por que”?

A pesquisadora observou através da gravação em vídeo a frequência e a hierarquização dos elementos colocados pelos jogadores para análise dos elementos constitutivos e para a comparação entre as colocações por idade e gênero.

Decorrido o tempo previsto do jogo a maquete construída pelos jogadores foi fotografada para ser presenteada aos alunos por sua participação.

A maquete construída pelas crianças deu indícios das possíveis representações da funcionalidade da escola reveladas a partir da escolha e da hierarquia dos objetos colocados, da dinâmica dos relacionamentos que ocorrem no espaço escolar, da relação pessoal das crianças com os personagens que representam a escola, de sua relação com o produto cultural escolar.

Após o término do jogo pensamentos cognitivos sobre o que é escola, para que serve a escola foram analisados e foram observados se em situação de interação e se estes pensamentos sofreram desestabilizações e reconstruções. Nesta convivência foi esperado aparecerem simetrias de poder tão importantes para o avanço conceitual de conhecimentos e reconstruções de representações.

Após a aplicação da pesquisa piloto em um menino de 08 anos e em uma dupla de um menino e uma menina também de 08 anos foi utilizada pela doutoranda uma ficha avaliativa (Anexo 05) com o objetivo de discutir a aplicabilidade da pesquisa. Foi contratado um estúdio profissional de gravação para uma realização da coleta dos dados mais nítida e audível. Foi construído um cronograma de filmagem com a realização e três jogos por dia (Anexo 06).

Em duplas, em um primeiro momento, os alunos tenderam a jogar de maneira paralela sem integração tendo que ser relembrados que uma das regras do jogo é que conversassem entre si e só colocassem os elementos nas maquetes em concordância.

Os *biscuits* foram nomeados pelos alunos como: adultos, crianças, criancinhas (ao montarem o parque perto da quadra e ao se referirem ao andar da Educação Infantil) adolescentes, meninos e meninas, alunos e alunas, moça e moço (quando completamente desconhecido pela criança) professor e professora. O termo "alunos" foi o mais frequente sempre significando que os alunos estavam em movimento: brincando, correndo, conversando, andando pelos corredores, dando recados, saindo ou entrando na escola. Para os menores (2º, 3º, 4º anos) os biscuits precisam ser parecidos com os personagens colocando na maquete. O que demonstra que há uma necessidade de correspondência o mais próxima possível da realidade. Característica percebida nos alunos menores que vai decaindo com a capacidade em simbolizar dos maiores.

"-*Estou procurando uma bonequinha parecida com minha professora."* (menina- 2º ano) "*Escolhi esta bonequinha. É mais parecida com minha professora Mari*." (menina-3º ano). *"Uma menina que se parece comigo, Aqui! Sou eu."* (menina do 2º ano).

"*Uma aluna, Gabriela, outra Gabriela"* (dupla de meninas do 2º ano).

Esta atitude situou a pesquisadora quanto à necessidade de algumas crianças menores em procurar bonecos que realmente representam as professoras com suas características físi-

cas apontando para uma necessidade de correspondência entre o real e o proposto pelo jogo (construção simbólica).

Na observação do projeto piloto pode-se registrar que as crianças identificaram as duas maquetes representativas da escola como espaço escolar que estudam. Durante a participação da criança e das duplas, as regras nem sempre foram seguidas tendo que serem relembradas constantemente (individualmente tenderam a só colocar os elementos e em duplas não discutiam como colocar as peças). O tempo de 20 minutos foi suficiente para a construção proposta às crianças.

4.4- A construção dos quadros de frequência dos elementos constitutivos da escola

QUADRO 1

PRÉDIO PRINCI PAL													
ALUNOS	ANO	PÁTIO	ALUNOS NO PÁTIO	BANCOS	MESA DE PING-PONG	CORRE DORES	ESPAÇO VÓ ROSELIS	SALAS MÓVEIS	SALA DE INFOR MÁTICA	MESA COM COMPU TADORES	MINHA SALA	MEU PROFES SOR	MESA DO PROFESS OR
PEDRO LUCAS	2º	1	2	3	1	0	0	2	0	0	1	0	3
LUCCA	3º	1	8	2	1	1	0	1	1	1	1	1	5
HENRIQUE	4º	1	9	4	1	0	0	1	1	1	1	0	9
CARLOS E.	5º	1	3	4	1	0	1	2	1	2	1	1	3
VITOR	6º	1	8	4	1	1	1	2	1	2	1	1	3
HELENA	2º	1	0	2	1	1	0	3	1	1	1	1	7
YASMIN	3º	1	2	4	1	1	0	3	1	2	1	1	6
CAROLINA	4º	1	0	4	1	0	0	0	1	2	1	1	5
TALITA	5º	1	0	4	1	1	0	3	1	2	1	1	1
ISABELA	6º	1	2	2	1	0	0	2	1	2	1	2	4
JOÃO PEDRO/ DIEGO	2º	1	3	4	1	1	0	3	1	2	1	1	2
KAUÃ /PEDRO	3º	1	2	3	1	0	0	3	1	2	1	1	3
EDUARDO /PEDRO	4º	1	5	2	1	0	0	2	1	2	1	2	2
BERNARDO /PAULO	5º	1	1	4	1	1	0	4	1	2	3	1	4
JOÃO VITOR/MATEUS	6º	1	3	2	1	1	0	4	1	2	1	1	5
MARIA LUIZA/ LUIZA	2º	1	0	3	1	0	1	6	1	2	1	1	6
ELISA /TERESA	3º	1	3	4	1	1	1	6	1	2	1	1	6
TERESA CRISTINA /TALITA	4º	1	4	4	1	0	0	4	1	2	1	2	9
JAQUELINE/ GIOVANA	5º	1	3	4	1	0	0	2	1	2	1	1	2
MARIA CECÍLIA /GABRIELA	6º	1	2	2	1	1	0	3	1	2	1	1	2

QUADRO 2

PREDIO PRINCI PAL												
ALUNOS	ANO	CADEIRAS	PROFESSO RES	QUADRO NEGRO	CARTEIRAS	ARMÁRIO	LIXEIRAS	CADERNOS	LIVROS	MOCHILA	ALUNOS	ALUNAS
PEDRO LUCAS	2º	1	3	0	7	1	0	1	0	0	4	1
LUCCA	3º	2	5	0	6	0	2	2	1	0	13	1
HENRIQUE	4º	7	1	0	7	1	3	3	1	0	15	6
CARLOS E.	5º	9	8	0	9	0	3	2	0	0	6	3
VITOR	6º	5	3	0	0	1	1	0	0	0	11	2
HELENA	2º	3	4	0	5	1	3	7	4	1	7	2
YASMIN	3º	9	10	1	11	1	3	2	2	1	15	0
CAROLINA	4º	1	4	0	9	1	3	5	1	1	15	8
TALITA	5º	2	5	0	10	0	2	0	0	0	3	3
ISABELA	6º	4	4	0	8	1	0	0	0		2	0
JOÃO PEDRO/ DIEGO	2º	2	3	0	9	1	2	7	0	0	4	3
KAUÃ /PEDRO	3º	10	3	0	6	1	1	3	3	1	5	1
EDUARDO /PEDRO	4º	8	5	0	8	1	2	4	3	0	7	0
BERNARDO /PAULO	5º	8	1	0	9	1	1	2	1	1	3	0
JOÃO VITOR/MATEUS	6º	6	2	1	11	1	0	6	0	1	7	0
MARIA LUIZA/ LUIZA	2º	3	6	0	3	1	1	3	3	1	7	0
ELISA /TERESA	3º	2	3	0	6	1	0	10	3	1	2	1
TERESA CRISTINA /TALITA	4º	2	5	0	8	1	3	3	3	1	4	1
JAQUELINE/ GIOVANA	5º	3	4	0	5	1	1	3	1	1	2	8
MARIA CECÍLIA /GABRIELA	6º	2	7	0	8	1	0	5	0	0	9	2

QUADRO 3

PREDIO PRINCI PAL									
ALUNOS	ANO	ADULTOS	WC MENINAS	VASO	PIAS	WC MENI NOS	LABORA TÓRIO	BIBLIO TECA	SALA DE VIDEO
PEDRO LUCAS	2º	0		2	1		0	0	0
LUCCA	3º	0	0	1	1	1	1	0	0
HENRIQUE	4º	3	0	1	1	1	1	1	0
CARLOS E.	5º	0	0	1	2	1	1	0	0
VITOR	6º	4	1	1	2	1	0	1	0
HELENA	2º	0	1	1	1	1	0	0	0
YASMIN	3º	0	1	1	2	0	1	1	0
CAROLINA	4º	0	1	1	2	0	1	0	0
TALITA	5º	0	0	1	1	0	0	0	1
ISABELA	6º	0	1	0	2	0	0	0	0
JOÃO PEDRO/ DIEGO	2º	1	0	1	1	1	1	0	0
KAUÃ /PEDRO	3º	1	0	2	0	1	1	1	1
EDUARDO /PEDRO	4º	0	0	1	1	1	1	0	0
BERNARDO /PAULO	5º	0	0	2	2	1	1	0	1
JOÃO VITOR/MATEUS	6º	0	0	2	2	1	1	0	0
MARIA LUIZA/ LUIZA	2º	0	1	2	2	1	1	1	0
ELISA /TERESA	3º	1	1	2	2	1	1	0	0
TERESA CRISTINA /TALITA	4º	0	1	2	2	1	1	1	0
JAQUELINE/ GIOVANA	5º	0	1	0	2	0	1	0	0
MARIA CECÍLIA /GABRIELA	6º	0	1	1	1	1	1	1	1

Todas as crianças do segundo ao sexto ano reconheceram os espaços das maquetes nomeando-os de forma interessada usando em sua maioria como primeiro critério de referência o pátio e a sua sala de aula.

Os alunos colocaram bonecos representando os alunos nas salas, corredores, atravessando a rua, na quadra, no parque, no pátio. O transporte das crianças de um local para o outro dentro da escola é feito por funcionários e estagiários delimitando a função de cada um deles, que é zelar pela segurança das crianças. A grande maioria sem a preocupação de identificá-los. Só quando indagados se eram alguém especial que nomeavam os bonecos com o nome dos melhores amigos e funcionários responsáveis pela segurança das crianças.

"Eu tenho 17 colegas, mas eu gosto de brincar com a Luiza e com a Maria Luiza."(menina do 2º ano)

"É um aluno... uma aluna..." (menina 5º ano).

"São a Thaís e a Bia." (menina 4º ano).

"*Peter, Lucca, Ícaro. Lanchando com a carteira para comprar merenda na cantina."* (dupla de meninos do 3º ano). Estas crianças usaram o estojo para representar a carteira de dinheiro dos meninos para comparem merenda.

Foi observado que as meninas tiveram mais a preocupação em personalizar os alunos uma característica que não foi percebida na construção dos meninos. Os bonecos que repre-

sentam os professores estavam sempre situados á frente da classe perto de sua mesa com cadernos, livros, material escolar dando aulas e conversando com outras professoras.

Observou-se que a professora da classe possui a mesma importância das professoras das aulas especializadas. As professoras devem ser identificadas em posição de superioridade em relação aos alunos. O professor está localizado na sala de aula que é seu lugar, sua célula.

"A professora precisa de jaleco. Só tem uma de jaleco, mas as outras também são professoras." (menina-4º ano)

"*Todas as salas possuem uma professora e uma estagiária que está aprendendo a ser professora*." (menina-5º ano)

*"A professora fica gritando na frente da sala"(*menina-5º ano)

Dois funcionários foram constantemente citados como responsáveis pela segurança e funcionamento dos espaços comuns da escola.

Todos os meninos e meninas colocaram o pátio em suas construções o que fornece à pesquisadora a ideia de que este espaço é muito importante para as crianças. O pátio foi o espaço mais nomeado quantitativamente e hierarquicamente o primeiro a ser montado pelos alunos menores sem ser esquecido pelos maiores tanto em situações individuais como em situação de interação de duplas. Foi representado por todos. Este fato apontou que este espaço é o mais significativo para os alunos tanto como espaço de brincadeiras e recreação quanto espaço para encontro e conversas.

"As crianças estão no pátio brincando." (menino do 2º ano).

*"'Eu gosto de brincar no recreio." (*menina do 2º ano).

"No pátio tem quatro bancos, quatro crianças jogando bola, uma pia, uma mesa, e uma mesa de ping-pong." (menino do 4º ano).

O elemento constitutivo banco foi nomeado por todos os alunos significando que ele é o objeto que marca o pátio como espaço diferenciado das salas de aula. Quando indagados sobre a sua funcionalidade afirmaram:

"Onde sentam os seres humanos" (menina- 2º ano);

"Onde assentam quem está cansado para descansar." (dupla de meninas do 2º ano).

"Quatro bancos para assentarem as coordenadoras do recreio" (dupla de meninos do 2º ano)

"Vou colocar estes bancos aqui que são semelhantes ao do pátio." (menina, 3º ano)

"Os bancos servem para assentar e lanchar." (dupla de meninos do 3º ano).

"Os bancos do pátio são para os pais dos alunos assentarem e para quem quiser assentar." (dupla de meninas do 4º ano).

"*Alunos perto dos bancos brincando*" (dupla mista-4º ano).

*"Onde as crianças sentam quando se machucam." (*menina 5º ano)

"*Bancos para o pessoal lanchar."* (dupla mista -5º ano).

"Bancos para colocar de castigo no pátio." (menino- 5º ano)

Eles foram os elementos que apareceram em todas as construções individuais e coletivas, independente das idades.

*"**O pátio** é onde a gente brinca a quadra é onde a gente faz Educação Física." (*menina do 5º ano).

Os meninos colocaram mais crianças no pátio (44) do que as meninas (16) o que dá indícios de que o pátio é um espaço masculino. Em duplas, no pátio, os alunos colocaram 14 crianças e as meninas 12 o que revela que em dupla eles exploraram mais o pátio como espaço recreativo de interação. Os bancos do pátio (4 *biscuits)* foram nomeados de forma equilibrada entre meninos e meninas e suas duplas (32 e 33 respectivamente) .

A mesa de ping pong (1) foi nomeada por todos tanto em situação de jogo individual quanto em interação. Foi um marco nomeado por todos como espaço para brincar e merendar. Sendo o elemento primeiramente citado na construção da maquete de diversos grupos (dupla de meninos do 3º,4º,5º e 6º anos) dupla de meninas(dupla de meninas do 5º ano) e duplas mistas do 3º, 5º e 6º anos) É o elemento marcante do pátio. Ela fica na entrada da cantina o que justifica o seu uso para merendar. A mesa de ping-pong, outro elemento do pátio, não é usada pelos alunos menores como mesa de ping-pong, pois eles não têm bola e nem raquete. Talvez por sugerir um jogo em duplas ela foi o elemento constitutivo mais presente na confecção da maquete pelas duplas.de alunos maiores. A dupla João Vitor e Mateus (6º ano) colocou junto à mesa de ping-pong, dois alunos jogando e uma bola.

"É difícil brincar de ping-pong!" (menina do 2º ano)

*"Tem a mesa de ping-pong, mas não tem bola nem raquete." (*dupla de meninas de 4º ano)

"Esta mesa é de tênis de mesa". Deve ficar no pátio. É lá que ela fica" (dupla de meninas de 10 anos).

"Na mesa de ping-pong a gente reúne e fica conversando." (dupla de meninos do 6º ano).

Os alunos mais velhos do 5º e 6º ano vêem os elementos constitutivos do pátio como espaço para conversas e não para brincadeiras.

"Os alunos ficam conversando em volta da mesa de ping-pong." (dupla de meninos do 6º ano)

A cantina foi pouco nomeada (4 alunos) talvez por não ter mais refrigerantes e balas o que tanto atrai as crianças. Os alunos menores (2º, 3º anos) não nomearam a cantina por trazerem a merenda de casa. Os maiores colocaram a cantina como espaço de encontro para conversas. (dupla de meninas, 6º ano).

Os corredores foram nomeados como elementos de circulação de alunos e professores que estavam sempre em movimento: andando, fazendo fila, indo para o recreio. Foram nomeados por dois meninos e por três meninas.

O espaço da Vó Roselis é um espaço de exposição criado para homenagear uma funcionária que dedicou toda a sua vida à escola. Nos últimos anos a sua presença foi ficando menos percebida pelas crianças devido a sua idade avançada. Neste ano ela não está mais frequentando a escola, mas seu espaço continua lá para exposições e encontros culturais**.**

Este espaço foi nomeado pelas meninas mais velhas na construção individual e pelas meninas mais novas em duplas.

*"Dois adultos no espaço da Vó Roselis." (*dupla feminina do 2º ano).

O dispositivo do jogo continha seis salas soltas para as crianças encaixarem na maquete. Elas representavam as salas de aula do andar onde as crianças estudam. Estas salas foram colocadas de forma interessante pelas crianças. As crianças menores (2º, 3º, 4º anos) montaram as salas fora do espaço da maquete para depois incluí-las na maquete. Elas obedeceram a seguinte hierarquia: minha sala, outras salas (tendo como referência salas dos irmãos e amigos ou a salas que iriam frequentar no ano seguinte ou que já haviam frequentado no ano anterior).

No jogo individual as meninas colocaram mais salas móveis (11) que os meninos (8) As meninas em duplas colocaram na maquete mais salas móveis (19) que os meninos em dupla (14). O que nos dá indícios de que o espaço da sala de aula é feminino em contrapartida ao espaço do pátio ser masculino.

Na montagem de outras salas:

"A sala do 3º ano se meu irmão continuasse estudando aqui. (menina do 2º ano).

"*Um aluno que não é de minha sala, duas carteiras dois alunos, uma lixeira, uma professora, uma cadeira, uma mesa de professora". "Uma professora que não é minha professora." "Uma sala de maternal."* (Pedro Lucas-2º ano) montou três salas soltas fora da maquete: a do maternal (a sala que ele estudou quando era pequenininho), a sala do terceiro ano (a sala que ele irá estudar em 2014) e a sua atual sala. Depois as colocou na maquete. Quando foi perguntado a ele porque uma sala de maternal ele respondeu; não tem ninguém especial nesta sal. É que eu estudei aqui no maternal (menino 2º ano).

A Sala de informática foi nomeada por todos, menos pelo aluno Pedro Lucas. A sala de informática foi hierarquicamente a primeira colocada de todas as salas de aula especializadas. As crianças menores (2º, 3º e 4º ano) gostam muito da aula de informática. Em todas as maquetes este espaço foi representado. Segundo a descrição dos alunos, esta sala possui um computador para cada criança e duas professoras: uma professora que fica à frente da sala ensinando a usar o computador e uma ajudante que acompanha de perto as atividades das crianças. Nos computadores as crianças pesquisam e brincam em jogos interativos. As crianças têm aula de Informática uma vez por semana. Todas as crianças que participaram montaram esta sala com seus elementos constitutivos (mesa com computadores, cadeiras, professoras, alunos, cadeiras) Foi a sala em que todos nomearam os elementos de forma clara. O que se pode inferir é que a aula de informática desperta a atenção das crianças. Constitui uma atividade que desperta ao interesse das crianças.

' A sala de Informática, eu adoro!"(menina do 2º ano).

"Os professores de Informática nos ajudam nas pesquisas." (menina do 5º ano)

"Tia Ana e tia Patrícia". (dupla de meninos do 2º ano)

As mesas da sala de informática com computadores aclopados foram nomeadas mais pelas meninas (9) na construção individual do que pelos meninos (6). Em duplas houve um equilíbrio: meninos (10) meninas (10).

Todos nomearam a sua sala, mas não como referência significativa na montagem das salas. As salas de aula especializadas exerceram mais fascínio para as crianças do que sua própria sala. Na montagem de suas próprias salas de aula os alunos assim a constituíram:

"A minha sala de aula tem mais alunos que alunas." (menino do 2º ano).

Em uma sala móvel fora da maquete a aluna do 2º ano montou a sua sala de aula com *"uma professora em pé em frente aos alunos, uma mesa de professor, um aluno, uma carteira uma aluna, uma carteira, em cima da carteira um caderno, uma menina que ela chamou de Maria Luiza a minha carteira, esta sou eu! (apontou um biscuit) este é o Elton, Tenho dezessete colegas. Eu brinco mais com as meninas". "Eu tenho duas professoras."*

"Uma professora dando recado na minha sala, um armário, uma mesa marrom, uma mesa de professora duas cadeiras." (menina do 5º ano).

"*Um armário, pode ser também qualquer coisa, três carteiras, três cadernos em cima das carteiras, um garotinho que está escrevendo no quadro, uma lixeira. Uma professora,* (quando indagado se era sua professora respondeu que tanto faz) *duas cadeiras e um caderno de professor fechado*. (dupla de meninos do 2º ano)

Uma menina do 3º ano jogando individualmente colocou a sua sala na porta da escola dando indícios de centralização do pensamento. Para ela a sua sala é a mais importante da escola.

"Vou colocar minha sala aqui. Na porta da escola "É para fazer todas as salas?" A pesquisadora respondeu que ela poderia colocar quantas salas ela achava que tinha na sua escola ou só a sua sala.

Todas as crianças colocaram um a dois professores, pois quando as salas são repetidas (A e B) as professoras dividem os conteúdos que ensinam.

A mesa do professor esteve presente em todas as salas representando o espaço de trabalho das professoras, com cadernos livros, cadernos para corrigir e, bolsa. Na construção feita pelas crianças ficou sempre à frente das carteiras em posição de destaque.

Uma menina 4º ano escolheu primeiro uma mesa marrom grande para representar a mesa da Tia Margareth (sua professora) depois a substituiu dizendo que a mesa branca era mais elegante.

"A mesa da professora é onde ela senta e fica observando a gente. Onde a professora corrige as atividades." (menina-5º ano)

"Não pode esquecer, uma mesa de professor" (menino-2º ano).

As meninas foram mais criteriosas na colocação da mesa do professor (48) que os meninos (40) demonstrando ser este espaço significativo para as meninas dentro da sala de aula. O que novamente reforça a sala de aula como espaço feminino.

Os meninos colocaram mais cadeiras nas salas (58) que as meninas (31). É importante ressaltar que nos elementos constitutivos do jogo havia 12 cadeiras pretas e 10 carteiras brancas. As cadeiras em biscuit eram pretas e eram de dois tipos: com braço, e sem braços. As crianças maiores colocaram mais frequentemente a cadeira com braços nas salas do administrativo (diretor, supervisor) e as sem braços para os professores. Os alunos perceberam a diferença e colocaram as cadeiras diferentes fora da sala de aula chamando a atenção para a diferença.

"Cadeira de braço para o Miguel e a Tia Lia assentarem." Miguel e Lia são o diretor e a supervisora respectivamente. (dupla mista do 2º ano).

"*Uma cadeira do aluno.*" (Pedro Lucas- 2º ano)

As carteiras eram brancas e foram colocadas de acordo com a vivência das crianças e o tipo de aula dada pelos professores. Foi observado na construção dos alunos menores (2º, 3º, 4º anos) cada aluno foi colocado ao lado de sua carteira e era responsável por ela

*"Esta é minha carteira! "*Quando indagada se era uma carteira diferente exclamou após pensar: *"-Não, é igual às outras, mas está perto do Elton e da Maria Luiza"* (Helena, 2º ano).

"Esta é minha sala porque as carteiras de minha sala são colocadas em círculo. Só em dia de prova que a Tia Mari coloca uma carteira atrás da outra." (Yasmin, 3º ano)

As meninas colocaram mais professores na maquete (45) que os meninos (31) .Individualmente tanto as meninas (27) quanto os meninos (20) nomearam mais professores do que em interação.(13 e 25).

O quadro negro foi pouco representado, pois era para ele ser impresso nas paredes da sala. *"Cadê o quadro? O armário pode ser o quadro!"* (dupla de meninos do 6º ano).

O armário *(1 biscuit)* foi mais percebido pelas meninas individualmente (5) do que pelos meninos (3) Em duplas mantiveram a mesma observação (5 e 5). O armário do professor foi reconhecido pelos menores (2º, 3º, 4º anos) e colocado como um elemento necessário para guardar os objetos das professoras e as atividades dos alunos que serão corrigidas. Os maiores (5º e 6º anos) o ignoraram.

"O armário é igualzinho. Precisava ter mais. Um para cada sala" (Carolina-3º ano).

"A sala de professores precisa de um armário para as professoras guardarem o material delas."(menina, 4º ano)

A lixeira (3 *biscuits)* As crianças menores (2º, 3º e 4º anos) demonstraram em suas falas conteúdos de unidades de experiências estudadas: como o lugar do lixo, a importância de sua reciclagem deixando transparecer conhecimentos organizados ministrados pelos professores e livros. Os maiores (5º e 6º anos respectivamente) não deram importância à necessidade de ter lixeiras nas salas de aula embora tenham colocado o lixo nos espaços como pátio, corredores e quadra.

"Lixo, muito lixo. É preciso ter latas de lixo." "A lixeira fica na entrada da cantina. Elas são coloridas: amarela, verde, vermelha e azul". Quando indagadas da razão por terem estas cores as meninas responderam que para cada tipo de lixo tem que se ter uma lixeira. (dupla de meninas do 2º ano).

"É importante senão a gente joga lixo no chão." (menina-5º ano)

"*É preciso colocar o lixo no pátio*." (menina 2º ano)

Os cadernos e os livros foram colocados na mesa dos professores, nas carteiras dos alunos e no armário das professoras. Foram identificados como elementos necessários ao funcionamento da escola. Os alunos mais velhos (5º e 6º anos) não colocaram o material escolar.

As mochilas (2*biscuit*s) foram colocadas pelas crianças menores (2º, 3º ano) ao lado da carteira personalizada dos alunos. Pelos maiores (5º e 6º anos) foram nomeadas como bolsas e pertenciam aos professores. Ficaram na mesa do professor, na sala de professores e na administração.

Alunos e alunas. No dispositivo da pesquisa havia 10 alunos com camisa azul e dez meninas com blusa rosa e um aluno e uma aluna uniformizados representando os alunos. Somente uma dupla (meninas do 2º ano) nomeou esta diferença. Porém a contagem obedeceu ao critério de colocação e retirada dos *biscuits* de modo que um mesmo elemento pode aparecer mais de uma vez. Na colocação das peças pode-se registrar que: meninos e meninas individualmente colocaram mais alunos que alunas (49 alunos e 13 alunas). As meninas 43 alunos e 13 alunas. A dupla masculina e feminina mantiveram o padrão (26 alunos e 4alunas) e as duplas femininas 22 alunos e 12 alunas.

Só os meninos individualmente que acharam relevante nomear os biscuits como adultos (7)

O banheiro feminino e masculino foi colocado tanto perto das salas quanto no pátio e na quadra com seus elementos constitutivos como: vaso e pia.

"*Este é o banheiro feminino perto do pátio e dos bebedouro*s." (dupla mista do 2º ano) A pesquisadora perguntou se havia diferença entre os banheiros e a dupla respondeu que o banheiro feminino é mais limpo, mas tem palavrões na porta.

"*O banheiro das meninas fica embaixo lá no pátio, o dos meninos fica em cima perto das salas."* (menina do 2º ano).

"*O banheiro feminino fica perto da escada*." (menina do 3º ano).

Estas colocações nos dão indícios sobre a funcionalidade da escola e de onde podemos extrair que existem entre as crianças estratégias de escape à autoridade e ao poder disciplinador da escola. O banheiro funciona como um esconderijo, local onde se pode fazer coisas sem ser visto ou vigiado. Manifestações de descontentamento ocorrem no banheiro. (palavrões na porta). Local onde os alunos entediados vão com frequência procurar algo para fazer.

O laboratório de Ciências foi a segunda sala de aula especializada mais colocada. Os meninos nomearam o espaço e comentaram que não estão usando mais este espaço. Os maiores são fascinados pelo espaço e pelas aulas de ciências desenvolvidas.

Uma menina do 5º ano colocou a mesa do laboratório com pipetas e tubos na sala dos professores, quando indagada que mesa era esta, essa ela disse que era a mesa doa sala dos professores com merenda e que os tubos de ensaio eram refrigerantes.

O espaço da biblioteca foi assim representado**:**

"Uma professora, três cadeiras e um aluno na biblioteca." (menina do 3º ano)

"Alunos na biblioteca, uma mesa e duas cadeiras." (aluno do 6º ano).

A sala de Vídeo situada no pátio e a sala de Inglês que está desativada e foi somente nomeada por um aluno que possui interesse nestas atividades. (menino do 4º ano).

Através da riqueza dos relatos e do cuidado com a montagem das salas de aulas especializadas pode-se observar que as aulas especializadas atraem mais as crianças do que a sala de aula.

PRÉDIO EM ANEXO - QUADRA

PRÉDIO PRINCIPAL					QUADRA					
ALUNOS	ANO	QUADRA	RUA	SINALEIRO	BOLAS	PARQUE	PROFESSORES NO PARQUE	PROFESSORAS NA QUADRA	ALUNOS NO PARQUE	ALUNOS NA QUADRA
PEDRO LUCAS	2º	0	0	1	2	0	1	0	1	2
LUCCA	3º	1	1	0	1	0	0	6	0	4
HENRIQUE	4º	1	1	1	3	1	4	1	1	5
CARLOS E.	5º	1	1	0	1	0	0	0	1	11
VITOR	6º	1	0	0	0	0	0	0	2	7
HELENA	2º	1	0	0	3	0	0	0	0	3
YASMIN	3º	1	1	1	2	0	0	2	0	7
CAROLINA	4º	1	0	1	2	0	0	3	0	3
TALITA	5º	1	1	1	2	1	1	2	3	11
ISABELA	6º	1	0	0	0	0	0	1	0	11
JOÃO PEDRO/ DIEGO	2º	1	0	0	1	0	0	0	0	0
KAUÃ /PEDRO	3º	1	0	1	1	1	1	0	5	8
EDUARDO /PEDRO	4º	1	1	1	2	0	0	2	0	10
BERNARDO /PAULO	5º	1	1	1	1	1	1	1	2	8
JOÃO VITOR/MATEUS	6º	1	1	1	1	1	1	2	1	5
MARIA LUIZA/ LUIZA	2º	1	1	1	3	0	0	1	0	15
ELISA /TERESA	3º	1	1	1	2	1	1	2	0	8

TERESA CRISTINA /TALITA	4º	1	1	1	3	0	0	2	0	8
JAQUELINE/ GIOVANA	5º	1	0	1	1	0	0	1	0	4
MARIA CECÍLIA /GABRIELA	6º	0	0	0	0	0	0	0	0	0

A quadra de esportes e de Educação Física foi o espaço que foi montado em segundo lugar pelas crianças, após a colocação dos bancos no pátio. .

"*Vou colocar uma bola, sete alunos meninos e meninas que estão jogando futebol juntos na quadra."* (dupla de meninos do 3º ano).

*"O professor de Educação Física faz assim: metade da quadra com a Educação Física e na outra metade quem não quer jogar. Vou fazer um jogo de basquete com quatro alunos e uma bola." (*dupla de meninos do 4º ano)

"Os meninos esperam as meninas jogarem. Só a queimada que é mista." (dupla de meninos do 6º ano).

"Ah! Tem a quadra. Vamos fazer uma fila de alunos indo para a quadra. Um funcionário levando as crianças, o Elbert. Tem que pôr muito aluno. A quadra tem muita gente." (dupla de meninas do 2 º ano).

"É o lugar que a gente mais gosta." (dupla de meninas do 3º ano)

A dupla de meninas do 6º ano, não montou a quadra.

O parque infantil que fica situado próximo à quadra só foi montado por algumas crianças principalmente aquelas que possuem irmãos menores.

"*Este quadrado é o parque das crianças*." (menino do 2º ano).

"Tia Lu cuida dos pequenininhos que ficam brincando na areia." (dupla de alunos do 3º ano).

"*É preciso por uma pia no parque para as crianças pequenas lavarem as mãos. (*dupla de meninas do 4º ano).

"Três meninas brincando na areia." (menina do 5º ano).

"*No parque guardam as bolas*." (dupla feminina do 2º ano).

"*No parque as crianças pequenas ficam brincando." (*dupla feminina do 4º ano).

A rua que liga as maquetes foi percebida como espaço integrativo e como acesso ao espaço recreativo sendo necessário o uso de sinalizador para proteger as crianças dos carros que trafegam na rua entre os dois espaços institucionais. Tanto individualmente como em du-

plas do mesmo sexo, os alunos do 2º, 3º 4º anos colocaram os alunos perfilados sob a vigilância dos funcionários. O uso de uma placa indicativa de cuidado crianças atravessando foi ignorada pelos maiores simplesmente demonstrando não ser mais necessário estarem em formação para se sentirem seguros.

A dupla masculina do 3º ano colocou um pedaço de cadeira para simbolizar a placa com o nome da escola do lado de fora próximo à quadra.

O sinaleiro usado pelos funcionários para proteger as crianças ao se dirigirem à quadra foi assim percebido pelos alunos:

"Não sei o que é." (menina -2º ano).

"Eu acho que é uma placa. Fica encostada aqui." (menina-3º ano).

"Um sinaleiro. Alunos em fila atravessando a rua. Eu sou o ajudante." (dupla masculina do 2º ano)

"Para os alunos atravessarem na trilha dos pedestres. Tem que ser colocado na rua." (dupla de meninas- 3º ano).

"É o estagiário quem coloca o sinaleiro." (menina 5º ano)

"*Um sinaleiro e três alunos atravessando a rua*" (dupla de meninas do 3º ano).

Este elemento foi sendo mais bem percebido à medida que as crianças iam crescendo

As bolas foram colocadas por todos: ora na mesa de ping-pong, na quadra para um jogo de futebol, handball ou queimada, ou simplesmente soltas na quadra. Foram colocadas por todos no espaço recreativo, no jogo de handebol na quadra, no jogo de ping- pong no pátio e no jogo de futebol.

O parque infantil que fica situado próximo à quadra só foi montado por algumas crianças principalmente aquelas que possuem irmãos menores.

"*Este quadrado é o parque das crianças*." (menino do 2º ano).

"Tia Lu cuida dos pequenininhos que ficam brincando na areia." (dupla de alunos do 3º ano). "*É preciso por uma pia no parque para as crianças pequenas lavarem as mãos". (*dupla de meninas do 4º ano).

"Três meninas brincando na areia." (menina do 5º ano). "*No parque guardam as bolas*." (dupla feminina do 2º ano).

PRÉDIO PRINCI PAL		ADMINIS TRAÇÃO							
ALUNOS	ANO	SALA DA DIREÇÃO	DIRETOR	MESA DA DIREÇÃO	CADEIRA DA DIRE-ÇÃO	ALUNOS NA DIRE-ÇÃO	SALA DOS PROFESSORES	MESA DOS PROFESSORES	CADEIRAS NA SALA DOS PROFESSORES
PEDRO LUCAS	2º	0	0	0	0	0	0	0	0
LUCCA	3º	0	0	0	0	0	1	0	8
HENRIQUE	4º	0	0	0	0	0	1	0	0
CARLOS E.	5º	0	0	0	0	0	0	0	0
VITOR	6º	0	0	0	0	0	1	2	0
HELENA	2º	0	0	0	0	0	0	0	0
YASMIN	3º	1	1	2	2	1	1	1	1
CAROLINA	4º	0	0	0	0	0	0	0	0
TALITA	5º	1	1	0	0	0	1	2	0
ISABELA	6º	1	1	1	0	3	1	1	0
JOÃO PEDRO/ DIEGO	2º	0	0	0	0	0	1	2	2
KAUÃ /PEDRO	3º	1	1	2	2	0	1	0	0
EDUARDO /PEDRO	4º	0	0	0	0	0	1	1	4
BERNARDO /PAULO	5º	1	1	0	0	0	1	1	0
JOÃO VI-TOR/MATEUS	6º	1	1	0	0	0	1	1	0
MARIA LUIZA/ LUIZA	2º	0	0	0	0	0	0	0	0
ELISA /TERESA	3º	1	1	1	4	1	1	1	0
TERESA CRISTINA /TALITA	4º	0	0	0	0	0	1	1	2
JAQUELINE/ GIO-VANA	5º	1	1	1	1	0	1	0	3
MARIA CECÍLIA /GABRIELA	6º	0	0	0	0	0	0	0	0

PRÉDIO PRINCI PAL											
ALUNOS	ANO	PROFESSORES NA SALA DOS PROFESSORES	SALA DA SUPERVISÃO	SUPERVISORA	MESA DA SUPERVISORA	CADEIRA NA SUPERVISÃO	ALUNOS NA SUPERVISÃO	SECRETARIA	TESOURARISA	FUNCIONÁRIOS	ALUNOS NA ADMINISTRAAÇÃO
PEDRO LUCAS	2º	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
LUCCA	3º	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0
HENRIQUE	4º	3		0	0	0	0	0	0	0	0
CARLOS E.	5º	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
VITOR	6º	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0
HELENA	2º	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
YASMIN	3º	2	0	0	0	0	0	0	0	0	1
CAROLINA	4º	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0
TALITA	5º	2	1	1	1	1	1	0	0	1	0
ISABELA	6º	2	1	1	0	0	1	1	1	2	0
JOÃO PEDRO/ DIEGO	2º	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0
KAUÃ /PEDRO	3º	4	1	0	1	2	0	0	0	0	0
EDUARDO /PEDRO	4º	7	0	1	1	1	0	0	0	0	0
BERNARDO /PAULO	5º	0	0	0	0	0	0	1	1	5	0
JOÃO VITOR/MATEUS	6º	0	1	1	1	1	0	0	0	0	0
MARIA LUIZA/ LUIZA		0	1	1	1	0	0	1	0	1	1
ELISA /TERESA		4	1	1	1	2	0	1	0	1	0
TERESA CRISTINA /TALITA		1	0	0	0	0	0	0	0	0	0
JAQUELINE/ GIOVANA		2	1	1	0	1	0	1	0	1	1
MARIA CECÍLIA /GABRIELA		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

Na administração temos:

A direção e a supervisão apareceram para os menores como proteção e para os maiores como vigilância do comportamento esperado.

"*É uma sala com duas mesas e duas cadeiras. É a sala da Tia Lia Nunca fui lá porque não faço coisa errada.*" (dupla de meninos do 3º ano).

"Aqui é a sala da diretoria onde as crianças recebem advertência." (menina do 5º ano).

"Uma criança assustada na sala do diretor." (dupla de meninos do 6º ano).

Diretor, Mesa da direção, Cadeira da direção, Alunos na direção:

A sala da direção foi colocada pelos mais velhos (dupla de meninos do 6º ano) como o espaço do Miguel. Foi nomeada por três meninos (3,5 e 6 º anos respectivamente) como espaço de controle e punição.

*"Só vai lá quem faz coisa errada!". (*dupla de menina do 3º ano*)*

*"Aqui onde se coloca as crianças de castigo." (*menino do 4º ano).

"*A sala do Miguel tem uma mesa grande. Ele faz as ordens e fala o que é certo ou errado.*" (dupla mista do 6º ano)

A sala dos professores foi colocada pelas crianças como espaço em que as professoras conversam sobre os alunos, onde merendam e conversam umas com as outras depois das aulas.

"*Nesta sala tem nove professoras em reunião, uma mesa grande.*" (dupla de meninos do 4º ano).

"Lugar de professora é na sala das professoras." (dupla mista do 2º ano)

"Uma mesa grande quatro cadeiras, um armário e qualquer professora." (dupla mista do 6º ano)

"Duas mesas onde os professores corrigem as avaliações. Três professoras na sala dos professores, dois banheiros: um dos professores e um das professoras, com pia e vaso cada um." (menina do 5º ano). **"***Lugar de professora é na sala de aula ou na sala de professores.*" (dupla de menino e menina do 2º ano)

"Os professores ficam de olho nas crianças." (menino 4º ano)

"Uma professora qualquer." (dupla mista do 6º ano)

"Um professor de Geografia, Marcelo." (dupla de meninas do 6º ano).

"Uma professora tomando conta do recreio: a Tia Fernanda." (duplas de meninas do 3º ano)

Esta professora é a Margareth, minha professora. (menina do 4ºano)

"A tia Michele e a tia Fernanda." (duplas de meninas do5ºano)

"Uma professora." (dupla mista do 5º ano)

"As professoras estão sempre em duplas: professora e estagiária que está aprendendo a ser professora." (menina-5º ano). As estagiárias aparecem fazendo atividades como: buscando criança, tomando conta do recreio levando crianças ao banheiro.

A mesa dos professores, as cadeiras foram percebidas como parte da sala tanto pelos meninos e meninas.

Os meninos colocaram mais professoras na sala dos professores (16) do que as meninas (13)

As meninas colocaram mais a Supervisão (5) que os meninos (2).

"Alunos em pé recebendo a tia Lia." (menina do 5º ano).

"É a sala da Marilene. Tem uma mesa dela e a outra é para o aluno." (dupla de menino do 6º ano). Do 2º ao 5º ano as aulas funcionam à tarde e a supervisora é a Lia. O sexto ano já funciona de manhã e tem outra supervisora, a Marilene.

"*A sala da Lia é importante.*" (dupla de meninas do 2º ano)

A sala da supervisão foi montada pela maioria dos alunos e associada às cobranças acadêmicas ou quem precisa de cuidados especiais.

Secretaria

A secretaria só apareceu para os maiores como lugar onde imprime boletins e aonde os pais vão para conversar.

"*A secretaria é uma sala com duas mesas. As pessoas que trabalham lá não dão papo pata os alunos.*" (menina 5º ano).

Duas meninas (3º e 6º anos) e duas duplas de meninas (2º e 4º anos) nomearam a secretaria com a função de administrar a escola. A secretaria manda recado para os pais, imprime boletins. Os alunos maiores (5º e 6º ano) apontaram o espaço organizacional da escola como uma estrutura de poder e organização.

"*O pessoal da secretaria não quer muito papo."* (menina do 5º ano).

.4.3- A criança como referência, suas atividades e seus colegas de sala.

Os alunos no jogo individual fizeram da pesquisadora uma parceira perguntando sobre os objetos e pedindo aprovação quanto a sua colocação. No jogo em duplas foram mais independentes e mostraram interação se já eram amigos e independência se eram apenas colegas de sala ou de série.

Um aluno (do 2 ºano) agrupou os elementos iguais na mão para distribuí-los na maquete Foi conversando com a pesquisadora à medida que colocava os elementos na posição desejada. O aluno Vitor (5º ano) estudou com muita atenção as peças explorando-as bem. Ele ficava brincando com elas sem maiores preocupações onde colocá-las.

O que pode ser registrado é que a criança no período operatório já consegue coordenar suas ações com a dos outros. A dupla (2º ano) dialogou o tempo todo quanto à posição dos elementos constitutivos da escola e viram a montagem como um desafio.

"*Estamos fazendo tudo ao contrário". A secretaria não é perto da saída? A sala da Tia Lia é aqui. - Me empresta uma professora?*

Examinaram atentamente cada peça e perguntavam cerimoniosamente um ao outro: *"Posso colocar aqui?".*

Nesta faixa de desenvolvimento a criança começa a refletir em como agir em substituição a condutas impulsivas. Esta reflexão é uma discussão que ela tem em seu interior (discussão interiorizada) presente nos estudos e pesquisas de Vigotski.

A dupla de meninas do 4º ano ficou muito inibida e séria. "Perguntavam uma para outra" - *quem é este daqui?"*

Há indícios de que é o progresso da socialização que faz com que o seu pensamento seja reforçado pela interiorização de ações.

As crianças demonstraram serem capazes de cooperar não confundindo seu ponto de vista com o do outro em processo de descentração que vai se tornando mais observável nas crianças mais velhas.

4.4 Elementos psicossociais observados no jogo

A escola aparece para as crianças como um prédio reconhecido no bairro e como componente cultural admirado pelos pais que estudaram lá ou conhecem alguém importante que estudou lá. A atividade escolar centrada no ensino aprendizagem havendo dispersão de atenção para outras atividades tais como preparação para festas, comemorações objetos não diretamente escolares (SOUZA FILHO, 2007, p. 223) foi registrada durante o período de permanência da pesquisadora na escola.

É importante ressaltar que as crianças participantes da montagem do jogo possuem acesso a bens culturais / educacionais (Bourdieu, 1987). O ato de estudar foi representado no espaço da escola embora o recreativo tenha sido o predominante.

"*Eu gosto de estudar. Eu sempre tiro os pontos máximos. Mas eu gosto mais de desenhar do que de escrever."* (menina do 2º ano).

4.5 A atuação dos alunos durante o jogo

Algumas colocações marcantes colocadas pelos alunos durante o jogo:

4.5.1 Desempenho individual:

Desempenho individual dos meninos:

Pedro Lucas (2º ano)

O aluno pensou muito antes de colocar as peças do jogo, pegava os elementos e perguntava o que era: "*O que é isto"?* A pesquisadora devolvia a pergunta assim se expressando

"O *que você acha que é"? "É um armário"? "– "perguntou a criança recolocando-o na caixa""*. *Isto é uma mesa de professora?*

"Uma bola para jogar futebol na quadra. Gosto de jogar futebol. Tenho aula de futsal."

"Um banco no pátio para a gente lanchar quando está muito cheio lá embaixo".

"É uma professora, não é minha professora. Um aluno, não sou eu."

"As crianças estão no pátio brincando. Eu gosto de brincar de pique parede."

"Uma mesa de ping-pong. Não tem raquete. Pode trazer de casa."

"Na minha sala tem mais alunos que alunas. Eu brinco com os meninos."

"Este quadrado é o parque das crianças."

"Um aluno atravessando a rua para ir para a quadra jogar futsal."

A criança curiosamente montou a sala do maternal em uma sala solta fora da maquete e depois a colocou no pátio. Montou a sala do 3º ano e somente depois montou a sala do 2º ano. A pesquisadora perguntou por que ele ia à escola e ele respondeu: para brincar e estudar várias matérias.

Lucca (3º ano).

"Eu peguei três pessoas para colocar em uma sala (uma professora e dois alunos). A minha sala".

"Peguei uma mesa de ping-pong e duas carteiras."

"Estes são os banquinhos do pátio se alguém estiver muito cansado pode assentar."

"Professor na sala dos professores."

"Uma placa que serve para as crianças atravessarem a rua."

"Professores na rua." Quando indagado sobre o que os professores estavam fazendo na rua disse não saber.

"Na minha mochila tem livros, cadernos, estojo."

A criança foi colocando os elementos na maquete e falando para a pesquisadora o que era e para que servia. "*Estou pondo os livros em cima da carteira. Para a gente ler."*

O aluno não fez uso de nenhuma sala móvel. *"Ah! acho que já terminei!"*

Henrique (4º ano)

A criança utilizou o termo "treco" para designar o que ela não conseguia distinguir com certeza o que era. "*Estou colocando este "treco" aqui.".*

"Vou colocar uma pia aqui para lavar as mãos depois de brincar"

"Estou colocando as crianças na quadra são meus amigos a gente vai brincar."

"Vou fazer uma fila de espera para o banheiro. É sempre assim".

Esta sala vai ser a sala onde a professora coloca as crianças de castigo.

"Um professor de olho no menino!"

O aluno chamou a quadra de pátio durante os primeiros momentos do jogo. "*Cinco crianças da minha sala na quadra jogando bola."*

"Esta rua da escola podia ter carros, não podia"?

"Na sala dos professores tem livros e cadernos."

Carlos Eduardo (5º ano)

"Quatro bancos no pátio para as pessoas assentarem. Os alunos, as professoras e os pais." Dois alunos jogando ping-pong no recreio.

"Dois meninos no gol da quadra esperando a bola. Dois meninos no meio do campo para chutar."

"Um menino atravessando a rua indo para a quadra jogar bola."

O aluno usou o banheiro masculino como referência para localizar aonde deveria colocar a sua sala. "*A minha sala é a terceira sala deste lado perto do banheiro dos meninos."*

O aluno colocou em sua sala: uma mesa de professor e um professor. *"Quatro alunos na frente de suas carteiras. É onde eles ficam."*

"Eu gosto de jogar futebol na quadra."

"A minha escola é grande. Tem muitas salas. Tem o espaço da Vó Roselis. É um espaço de exposição. é um espaço de arte. As turmas fazem exposição lá. Ela é avó do meu colega Léo. Ela trabalhou mais de 50 anos aqui."

Vitor (6º ano)

O aluno colocou em sua sala uma mesa de professor, um aluno um professor um armário e quatro cadeiras demonstrando ainda estar centrado em si mesmo.

"Uma mesa de ping-pong para brincar e jogar no pátio."

"Vou colocar um banco no pátio para as crianças assentarem quando ficarem de castigo."

"Vou colocar também quatro crianças no corredor e o professor de Educação Física buscando eles para a aula".

"Alunos na biblioteca uma mesa com uma cadeira para ler livros e ver revistas."

"Isto aqui (apontou uma sala móvel*) vai ser o banheiro dos meninos no fim do corredor com pia e vaso e um menino usando o banheiro."*

"Duas crianças pequenas brincando de bola no parquinho."

"Esta mesa representa uma pia do banheiro dos meninos."

O aluno colocou no laboratório de informática Uma professora, duas mesas de computador e duas cadeiras. "*É onde faço pesquisa"* afirmou ele.

Desempenho individual das meninas durante o jogo:

Helena. (do 2º ano), ao ser apresentada às maquetes ficou preocupada em seguir as regras do jogo verbalizando sua ansiedade na pergunta "*-É para colocar no lugar certo? Se eu errar, posso consertar? "-Eu tenho medo de perder"!"* Ela foi acalmada pela pesquisadora com a colocação que era um jogo que iria dizer o que ela pensa da escola e que não havia perdedores e que ela iria ganhar a fotografia de sua montagem. Esta atitude proporcionou a interpretação de indícios de que a escola para ela é o lugar onde os objetos e pessoas estão posicionada de maneira certa e esperada. Há perdedores e ganhadores e que existem atitudes certas e erradas a serem avaliadas por parte do poder da escola.

"*A parte da escola que mais gosto é a quadra porque eu gosto de correr*."

A professora dá aula Eu gosto mais da aula de Português e Matemática. "" *A Maria Luiza é minha melhor amiga. Eu confio e conto tudo para ela. Até "segredo."*

"O que eu mais gosto de fazer na escola é brincar no recreio". Eu gosto mais ou menos de estudar. Gosto muito de informática. A gente estuda lendo e escrevendo. Eu gosto mais de desenhar do que de escrever.

"Eu gostei de ter brincado. Eu coloquei a maioria de peças que eu gostaria de ter colocado. Ah! É meu jeitinho de ver a escola!"

Yasmin (3º ano)

"*Aqui é a sala da supervisão tem uma mesa uma supervisora, a Tia Lia, um menino é uma menina que estão conversando com ela."*

"Vou colocar duas professoras e uma aluna no corredor."

"No Espaço da Vó Roselis eu vou colocar um funcionário."

"A biblioteca é importante: tem uma professora, a Miriam. Vou colocar três cadernos de pesquisa e dois alunos devolvendo os livros."

"Vou colocar um sinaleiro perto do portão. É para as crianças atravessarem a rua com segurança."

"Tem duas salas do 3º ano. O A e o B.".

"Este é o Nélson e duas criancinhas conversando no recreio."

"Esta é a mamãe na maquete visitando a escola. Minha mãe é professora e psicóloga e trabalha na Faculdade Machado Sobrinho."

"Um aluno do turno da manhã visitando a escola."

Carolina (4º ano)

"Vou colocar este banco aqui que é semelhante ao do pátio."

"Aqui é minha sala."

"Acho que esta mesa está mais semelhante com a da Tia Margareth."

"É para fazer todas as salas?"

"Vou colocar o lixo ao lado do armário."

"Precisa fazer os alunos assentados?"

"Ah! a placa de trânsito. O Ebert não usa muito esta placa. O Ebert é o porteiro da escola."

"Um professor de Educação Física, o Arthur. A Educação Física é junto menina e menino."Priscilla, Thais e o professor Arthur que comanda o jogo."

"Vou fingir que está é a mesa da sala de informática."

"Chiii.. peguei muitos alunos, depois pego a professora!"

"Está faltando uma coisa. Agora está na hora de eu montar o pátio".

"A parte que mais gosto da escola é a escada do recreio onde eu fico assentada conversando com a Mila."

"Na escola a professora dá aula e os meninos estudam e aprendem,".

Talita (5º ano)

"Um menino na quadra fazendo esporte. Um menino na quadra fazendo esporte junto com ele."

"Na quadra a gente faz Educação Física. No pátio a gente brinca no recreio".

"Uma professora observando o jogo na quadra." "Uma professora na quadra aprendendo a ser professora.".

"Um parque da Educação Infantil. Aqui é onde as crianças ficam brincando. Na areia. Vou colocar três meninas brincando aqui."

"Um estagiário colocando o sinaleiro para as crianças atravessarem a rua em segurança."

"Aqui é a sala dos professores onde as professoras avaliam os alunos. Elas ficam corrigindo o Para Casa." "Vou colocar duas professoras na sala dos professores: uma de Inglês e a outra de Música.".

"Aqui é a sala da diretora Lia. Ela está dando advertência aos alunos."

"Dois alunos da minha sala de pé recebendo a Lia."

"Uma mesa de informática, uma professora e outra professora dando aula de informática."

"Duas estagiárias na quadra."

Isabella (¨6º ano)

"*Vou colocar esta mesa de ping- pong no pátio. Ela fica aqui. Um menino e uma menina perto da mesa de ping-pong."*

"Vou fazer o banheiro (pegou uma pia, dois bancos do pátio)." Quando indagada se havia banco no banheiro disse que não. É que o banheiro das meninas fica no pátio perto dos bancos.

"Vou colocar nesta sala (primeira sala móvel à esquerda) duas professoras, um armário, duas mesas de professoras, dois cadernos. É a minha sala".

"Aqui é a Tesouraria tem duas mesas."

"Aqui é a sala dos professores". (colocou uma mesa de laboratório com garrafas e tubos de ensaio na sala dos professores. Quando indagada que mesa era aquela ela respondeu que era a mesa de lanche dos professores e que aquilo era refrigerante e sucos para as professoras merendarem.)

6.3.2-Desempenho em duplas

Em relação ao uso das salas soltas que poderiam ser encaixadas na maquete, as meninas em duplas usaram mais salas que os meninos em duplas. Os meninos em duplas usaram mais meninos que meninas. As duplas de meninas ocuparam mais os espaços de sala de aula do que individualmente.

Desempenho masculino em duplas:

João Pedro e Diego (2º ano)

"*Quatro bancos no pátio. Aqui ficam assentadas as coordenadoras do recreio e as crianças que brincam de luta."*

*"Uma pia perto do bebedouro. O bebedouro é para cá, (*disse João Pedro*) não é para cá de acordo com meu cálculo (*respondeu Diego*) Eu não sei." "A nossa sala é ali, então o banheiro é aqui.".*

"O lixo pode ficar atrás da porta."

"Este aqui é um garotinho que está escrevendo matéria no quadro. Pode ser você, João Pedro!"

"Ah! Coloquei uma professora, disse Diego. É tia Angélica? perguntou João Pedro. *- Tanto faz professor é professor, ué" respondeu Diego.*

"O que é isto? Pode ser muita coisa. Pode ser um armário onde a professora guarda os cadernos para corrigir."

"Uma criancinha voltando do banheiro. É longe."

"Vamos colocar as criancinhas em fila indo para o recreio?"

"Chiii". Este jogo está ficando igual quando eu monto o forte apache. Eu monto o muro e ele cai. Aqui eu não consigo colocar os cadernos em cima da mesa. Deixa-me tentar, disse Diego. Quer saber de uma coisa põe todos os cadernos em cima da mesa da professora.

"Vou mandar todo mundo ir para o recreio".

"Aqui fica um grupo de meninas conversando. O que elas conversam eu não sei".

"Olha eu no corredor. Vou buscar o meu suco na geladeira. Eu sempre deixo meu suco lá." "Que mesa é esta"? Perguntou Diego para João Pedro *É da cantina!* Respondeu Diego.

"Sala de Química? Que Química?"

Durante o jogo discutiram a colocação dos objetos e das salas. É assim? Um olhava para o outro pedindo aprovação. Pensaram nas colocações dos objetos discutiam a posição das salas.

Kauã e Pedro (3º ano)

"*Uma mesa de ping- pong no pátio. Estes bonequinhos vão jogar. Eles são amigos*." *"Dois bancos no pátio para as pessoas se assentarem Serve também para lanchar. Fica perto da cantina.".*

O aluno colocou uma sala móvel em cima da maquete dizendo que era a biblioteca que é no andar de cima. Ele colocou três livros na biblioteca.

"*Este corredor e estes lugares representam o quê*"? Perguntou Kauã ao Pedro.

"Vamos colocar este pedaço de cadeira que está quebrada como uma placa com o nome da escola?

"Vamos fazer este corredor com depósito de coisas da escola."

"Cinco jogadores jogando futebol. Na minha sala quem não está jogando futebol fica do outro lado da quadra. Eu não gosto de jogar. Eu gosto de brincar de pique."

"Você sabe onde é aqui"? "que é isto"? Uma mochila? Eu pensei que era uma bolsa e ia colocar para ela (apontou para uma professora).

"Tem uma caveira no laboratório. Que é isto? É um esqueleto e não uma caveira."

"Eu fui à sala da Lia só para perguntar uma coisa eu não fiz nada de errado não."

"Posso por esta mesa aqui? É da sala do Miguel, o diretor".

Eduardo e Pedro Viana (4º ano)

"Uma mesa de ping- pong no pátio."

"Um aluno foi para a quadra sozinho." O Pedro vai para a quadra e coloca quatro alunos e diz que jogarão basquete. *"Metade da quadra é livre e metade tem um jogo de basquete."*

"Vamos colocar a sala de informática, aqui"? Colocaram duas mesas com computadores, e duas cadeiras.

Quando indagados sobre o lugar que mais gostam na escola responderam: a quadra e o laboratório de Ciência. E o que menos gostam é a sala de aula e a sala de supervisão. *"O Eduardo só foi lá uma vez para reclamar."*

Bernardo e Paulo Rogério (5º ano)

"Um armário de professor na minha sala. É muito engraçado, para abrir o armário é preciso fechar a porta da sala. A gente fala que a porta do armário leva a gente para Nármia. É mágica."

"Pega todas as carteiras e coloca nas salas, Bernardo."

"O banheiro fica aqui?"

"Posso trocar as salas. A nossa sala não fica aqui."

"Era para ter vasos sanitários aqui. No banheiro masculino tem até vaso de metal."

"Empresta-me outra sala?"

"Não esquece a sala de vídeo. Ela fica aqui embaixo no pátio."

"Aqui é o quê? A Secretaria? A Tesouraria?"

"Olha a Fernanda. Ela está dando aula agora."

"Vamos colocar os alunos aqui em fila como se estivesse esperando a professora corrigir seus cadernos."

"Tem lixo aqui embaixo? Tem, tem."

"Vamos colocar uma criança abrindo o portão da quadra?"

"A h"! Não se esquece de colocar a sala de vídeo, É no pátio.

João Vitor (6ºano)

"Uma mesa de ping-pong no pátio. Dois alunos jogando."

"Uma mesa de professora de matemática, eu gosto mais dela."

"Pega o professor, Mateus."

"Faltou o quadro!"

"Eu não me lembro do nome da professora de informática". Você sabe?

"Um armário de professores com muitos livros."

"Duas mesas de computador na sala de informática onde a gente aprende a mexer nos computadores."

"Uma mesa grande marrom no laboratório."

"A sala da Marilene, a supervisora."

"Três alunos atravessando a rua."

Duplas de meninas

Maria Luiza e Luiza (dupla do 2º ano) nomearam os espaços da maquete antes de começarem o jogo como que combinando entre elas os espaços e elementos a serem colocados e explorados. Elas trocaram os elementos constitutivos da escola diversas vezes substituindo as ações e posições dos objetos e personagens demonstrando uma dinâmica no espaço constitutivo da escola. *"Estamos fazendo tudo errado!"* "*As professoras têm que ficar à frente dos alunos para poder dar ordens do que tem que ser feito!" Cada aluno deve ficar ao lado de sua carteira. Cada carteira tem que ter um caderno. "A gente não pode esquecer"... "Temos que arrumar isto aqui!" Vamos fazer um monte de gente na quadra?*

Com esta expressão retiraram todas as crianças da sala de aula levando-as para o pátio e quadra priorizando a atividade recreativa à atividade informativa. Separaram os bonecos adultos (professores e funcionários) justificando que eles eram maiores e, portanto não eram alunos. "*Os alunos são diferentes do professor em tamanho".* À medida que as crianças foram ficando mais velhas os professores e alunos não tinham muitas diferenças. Eles iam e viam com independência pelos corredores da escola e faziam as atividades propostas de maneira mais independente.

A dupla de meninas (Luiza e Maria Luiza) fez questão de ressaltar que as crianças estavam brincando, correndo ,jogando sempre em atividades interativas na quadra sob a supervisão de um funcionário para conduzi-las para este espaço fora do espaço das salas de aula e do professor de Educação Física responsável.

A dupla de meninas do 3º ano Elisa e Teresa.

"*Minha sala tem 24 alunos."*

"Coloca cinco carteiras na nossa sala."

"O que a gente vai pôr aqui?" "Aqui é o espaço da Vò Roselis. Você está doida?".

"Uma mesa de laboratório na sala de Ciências."

"Vamos fazer outra coisa? O pátio!"

"A sala da Tia Lia."

"O banheiro é aqui, não é?"

"Olha as crianças com uniforme." Que lindo!"

"Coloca a professora no pátio com o Elbert."

"Agora põe três alunos no pátio."

"Um aluno no corredor."

"Oito alunos jogando bola no pátio."

"Um sinaleiro, dois alunos e dois professores na rua."

"Aqui é o quê? Pera aí que eu vou pensar."

"Eu não sei como é o banheiro dos meninos." Teresa respondeu*: "É igual.".*

"A sala do Tio Miguel é aqui. Lembra o João Vitor sempre vai lá. ´".

"Eu gosto mais da quadra (Teresa) e eu gosto mais do pátio (Elisa)"

Quando indagada se a construção delas ficou parecida com a escola elas responderam que ficou mais ou menos.

A dupla de meninas do 4º ano (Teresa Cristina e Clara)

A dupla colocou a primeira sala móvel como a sala delas. E Clara disse: "*Isto aqui é uma sala. A minha sala*." Uma passava para a outra as peças para realizar a montagem.

"*Quatro bancos no pátio para os pais, alunos e todas as pessoas assentarem."*

"As crianças ficam brincando no pátio, eu gosto de ficar andando e conversando."

"Um aluno qualquer da minha sala."

"Dois alunos jogando ping-pong no pátio."

"Coloca uma mesa de professor aqui."

"Uma professora, a Fernanda na nossa sala."

"Três carteiras na nossa sala: Larissa, Lara e eu."

"Duas professoras de Informática, a Tia Ana e a Tia Michele".

"Coloca uma pia no banheiro das meninas."

"A biblioteca não é ai, Aonde pode ficar a biblioteca? Coloca aqui".

"O laboratório vou fazer aqui. Tudo bem?" "Põe alguns professores no laboratório.".

A dupla de meninas do 5º ano (Jaqueline e Giovana)

"Uma cadeira na nossa sala. Posso colocar aqui?"

"Uma mesa de ping-pong no pátio. Os alunos jogam no recreio."

"Uma cadeira de professor no pátio. Posso colocar aqui?"

"Uma professora, a Tia Fernanda. E a tia Michelle?"

"Uma carteira, uma aluna- a Joyce."

"Uma supervisora na sala da supervisão." "A Tia Lia.".

As alunas discutiram muito a colocação das salas móveis.

"Na sala dos professores vamos colocar duas professoras e três cadeiras."

"Um sinaleiro na rua e o Elbert atravessando os meninos na rua."

"Quatro alunas na quadra, Fazendo esporte."

"Três alunos no corredor perto do laboratório."

"Dois cadernos em cima da mesa da professora".

A dupla de meninas do 6º ano (Gabriela e Maria Cecília)

*"A primeira sala móvel é a nossa sala***."**

"*Uma mesa de professor na nossa sala. Do Marcelo, professor de Geografia."*

"Outro aluno, o Giovane, outro aluno, o Gabriel, uma aluna, a Gabriela."

"Uma pia e um vaso sanitário no banheiro dos meninos."

"Quatro cadernos em cima das careiras da minha sala."

"Duas alunas no pátio." "Vamos colocar um funcionário aqui. Observando as crianças no recreio.".

Diálogos registrados em situação de interação:

"Sabe o que eu acho"? Podia deixar uma sala sem professora. Ela está na secretaria.

"Preciso de uma ajuda aqui, né? "(Luiza e Maria Luisa-2º ano).

"*O banheiro é aqui, não é? É perto de nossa sala"* (Elisa e Teres- 3º ano).

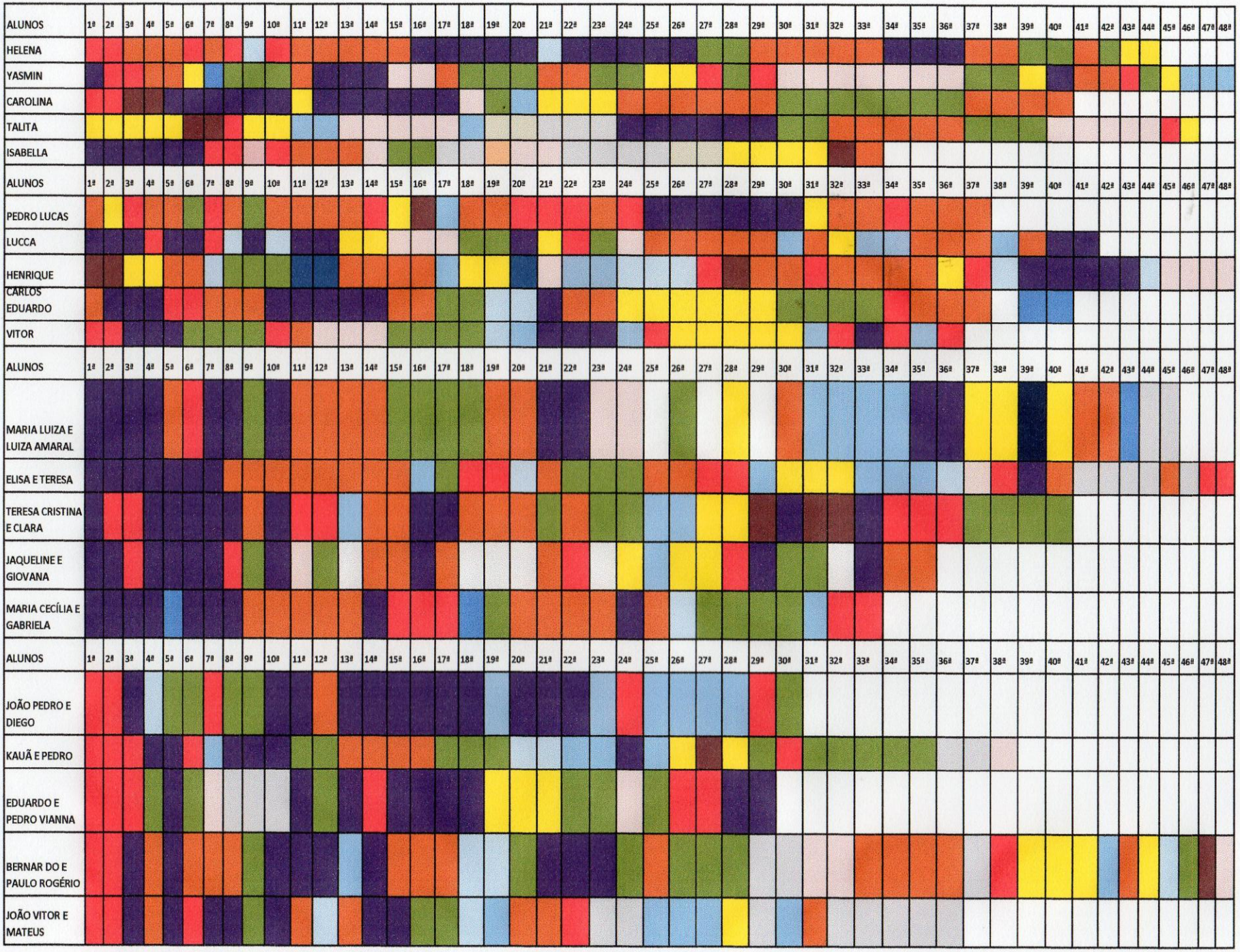
"*Aqui é o que? "Pêra aí que vou pensar "(*Teresa Cristina e Clara- 4º ano).

"*Tem que colocar mais coisas* (Jaqueline e Giovana-5º ano)

HIERARQUIA DOS ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DA ESCOLA

LEGENDA

DESCRIÇÃO	CORES
VERMELHO (PÁTIO)	
LARANJA (SALAS MÓVEIS)	
AZUL (OUTROS ESPAÇOS)	
VERDE (SALAS DE AULA ESPECIALIZADAS)	
ROXO (MINHA SALA)	
ROSA CLARO (WC)	
CINZA (ADMINISTRAÇÃO/SALA DOS PROFESSORES	
AMARELO (QUADRA)	


ALUNOS
HELENA
YASMIN
CAROLINA
TALITA
ISABELLA
ALUNOS
PEDRO LUCAS
LUCCA
HENRIQUE
CARLOS EDUARDO
VITOR
ALUNOS
MARIA LUIZA E LUIZA AMARAL
ELISA E TERESA
TERESA CRISTINA E CLARA
JAQUELINE E GIOVANA
MARIA CECÍLIA E GABRIELA
ALUNOS
JOÃO PEDRO E DIEGO
KAUÃ E PEDRO
EDUARDO E PEDRO VIANNA
BERNAR DO E PAULO ROGÉRIO
JOÃO VITOR E MATEUS

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola é um fato social e os fatos sociais podem se constituírem objetos de representações sociais.

A escolarização em massa popularizou o espaço escolar com seus ritos, normas e regras que foram amplamente internalizadas nos diferentes grupos sociais. As relações sociais de seus agentes repousam em um sistema de práticas denominadas pedagogia escolar e organizadas em uma gramática peculiar calcada em uma estrutura física como: carteiras enfileiradas, professor à frente da sala, exercícios e avaliações (aspectos presentes na construção das crianças). A aprendizagem proporcionada pela escola possui também a característica de ser codificada, objetiva, escrita, impessoal, regulamentada e válida para todos os membros. Este sistema de práticas impõe comportamentos sociais, posturas, atividades corporais adequadas controle de presença, tempo e vigilância.

A escola é composta por atividades coletivas construídas em uma longa e sinuosa evolução. Constituiu-se como uma organização social flexível capaz de se adaptar a uma variedade de contextos sociais e históricos. Cada escola é a materialização de uma instituição. As representações de escola são ideológicas.

A escola pesquisada é uma escola tradicional. Apontou a presença de um ordenamento escolar que tem origem e consolidação em modelos de autoridade e legitimação de bens culturais. Possui um *lócus* próprio e um projeto comum a todos. Suas salas de aula são células do sistema escolar e unidades básicas de ensino com ordens institucionais edificadas por interações. Possui uma estrutura estável, com acontecimentos múltiplos e simultâneos, imediatos e rápidos e um pouco de imprevisibilidade. As crianças possuem em seu interior uma liberdade vigiada e controlada.

È importante ressaltar que a escola é uma instituição que sempre se baseia em certas representações de aluno. Na escola são produzidas RS dos alunos, refletindo categorizações sociais, tais como: bom aluno, mau aluno, rico, pobre, aluno e aluna etc.. O efeito da emergência e estabilização destas RS é que as práticas educativas desenvolvidas na escola sofrerão daí em diante, a influência destas mesmas representações. As atividades escolares trazem consigo fortes dimensões simbólicas e interpretativas.

Em sua sala de aula ocorrem interações significativas vividas em uma organização que possui disciplinas escolares em níveis de aprendizado pessoal e coletivo, onde programas são compostos por uma sucessão de tarefas progressivas, hierarquizadas em avaliações e cujas disciplinas escolares estão ligadas à cultura escrita.

Os saberes escolares propostos aos seus alunos são separados, transformados e reorganizados em função de sua necessidade como escola. A cultura escolar proposta possui formas específicas de transmissão e retórica próprias. Aprender e saber, para seus administradores, são essencialmente repetição de saberes codificados pela escrita que representam um alto grau de abstração em relação aos saberes locais da comunidade.

O seu tempo escolar é potencialmente formador, constituído por um *continum* objetivo, mensurável, quantificado e administrável. Ele é repartido, planejado orientado, legitimado de acordo com avaliações, ciclos regulares e repetitivos. Para Tardif (2005) esta temporalidade reproduz o mundo do trabalho e mergulha as crianças em um mundo onde tudo é medido e calculado abstratamente.

As atividades práticas sugeridas pela escola ancoraram o processo de construção social das representações de escola dos alunos pesquisados.

A pesquisa constatou que à medida que as crianças crescem vão adquirindo uma descentração cognitiva onde a partir de uma significação socialmente partilhada, em conflitos cognitivos com objetos de conhecimentos e seres em interação, vão se transformando em atores sociais. Confirmou que a interação social é determinante na sociogênese das representações sociais. Ela conduz à descentração onde as crianças se tornam capazes de se colocarem no ponto de vista do outro e em um processo construtivo de interação. Esta descentração é vivida e desenvolvida em relações sociais onde a zona de desenvolvimento proximal vivida pela criança permite a aquisição de novas representações.

O que se pode registrar a partir da observação das gravações do jogo proposto às crianças foi que a frequência dos elementos constitutivos que representam o pátio e a quadra de esportes (bancos, bolas, mesa de ping-pong) aponta para a importância das atividades recreativas como momento de socialização e integração.

A colocação de salas avulsas aponta a geografia e a estrutura escolar vivida pelas crianças e quanto este espaço já não os atrai.

As aulas especializadas denunciam uma divisão de responsabilidade quanto ao aprendizado dos alunos.

Com a idade as crianças evoluem na percepção da estrutura de poder na escola registrando que o Diretor (aquele que pune), a Supervisão (aquela que encaminha ao Diretor), Secretaria (espaço formal da escola). Também se percebeu um declínio da recreação a favor de atividades mais elaboradas e intelectualizadas.

Alguns pontos relacionados ao desenvolvimento do estágio operatório foram observados: houve uma evolução da visão egocêntrica centrada nas necessidades e interesses da cri-

ança para uma visão mais descentrada onde o outro aparece com direitos como os seus, revelados nas construções minha sala/a sala do outro, principalmente com a evolução das idades nas meninas. O que se registra é que a escola tem cumprido o seu papel de interação social, mas tem se distanciado da vida da criança que se tornou muito mais rica e dinâmica.

A percepção dos elementos constitutivos da escola e sua funcionalidade foram afetadas pela interação das duplas. As meninas são mais ligadas à figura do professor e as mais velhas vão diferenciando mais as funções administrativas que os meninos.

A Teoria das Representações Sociais foi pertinente neste estudo e pesquisa por ser uma teoria construtivista que trata o sujeito e o objeto como correlatos e coconstitutivos. O mundo que é construído é fruto de estruturas psicossociais pelo qual foi construído. É uma teoria sociocognitiva, que só faz sentido em uma relação com a prática.

A representação é um sistema construído e a consideração de processos genéticos nesta construção é absolutamente necessária se desejarmos explicar a representação. Há um nexo fundamental entre a gênese e a estrutura que só pode ser apreciada na dinâmica viva dos processos de desenvolvimento. As representações possuem uma história que é tanto ontogenética como sociogenética. Estes processos estão na base do desenvolvimento da individuação e socialização as duas faces pelas quais as crianças se tornam pessoas.

As RS são um sistema que perpassa os níveis: o intrapessoal, o ideológico, o interpessoal e o posicional e dão sentido aos comportamentos e são guias para a ação, sendo prescritivas, flexíveis, porém com um núcleo resistente às mudanças. São fenômenos complexos sempre ativados em ação. São sempre de um objeto para uma pessoa e grupo. São atravessadas de valores. Elas os consideram além dos fatos.

O dispositivo desta pesquisa foi muito válido e envolvente proporcionando à pesquisadora uma leitura, sob diversos ângulos, da construção dos elementos constitutivos da escola expresso na construção das duas maquetes projetadas. E a pesquisa dentro da abordagem desenvolvimentista ao estudar a gênese das representações sociais e sua evolução em uma análise das imagens e diálogos dos processos de construção das crianças foi desafiante e reveladora. Quando uma representação está se formando a ação constitui o primeiro plano e esta ação é ancorada em referências. Ela tem argumentos epistemológicos com funções identitárias, e ideológicas. Emergem de um sistema de ação e de comunicação dialógica.

Nesta abordagem de pesquisa a idade foi uma variável importante, pois com ela percebeu-se modificações progressivas das representações. No desenvolvimento das RS a valorização antecede a conceitualização. As crianças adquirem alguns valores da sociedade antes de terem acesso às estruturas conceituais da cultura.

As categorias representadas pelos elementos: objetos nomeados, sua frequência, sua hierarquização e justificativa levaram a uma significação das representações de escola, pois um sistema de categorias é um conjunto de sinais que definem e reagrupam significações em relação a algo que se deseja observar.

Os resultados apresentados no capítulo anterior foram baseados na integração de perspectivas construtivistas e interacionistas. A observação das crianças levou a pesquisadora a registrar como as crianças à medida que se desenvolvem começam a liberar o seu egocentrismo social e intelectual tornando capaz de novas coordenações ora geradas pela interação com a pesquisadora (construção individual) ora com pares (construção em duplas).

Observou-se que o desenvolvimento das capacidades cognitivas das crianças marcaram o início da construção lógica: a criança reflete substituindo suas condutas impulsivas. Ela pensa antes de agir, atitude observada com mais frequência nas crianças maiores. Esta reflexão é uma discussão que ela desenvolve em seu interior (discussão interiorizada). Os instrumentos mentais que permitem esta dupla coordenação lógica e moral são constituídos pela operação no tocante ao desenvolvimento da inteligência e pela vontade no tocante à afetividade. A assimilação egocêntrica é substituída pela assimilação racional e pela estruturação da realidade. O pensamento se torna mais marcado e definido caracterizado pela invariância e permanência. Percebe-se a formação de esquemas gerais de pensamento e não mais esquemas de ação. Suas ações começam a tornarem-se operatórias onde duas ações do mesmo gênero passam a compor uma terceira que pertence a este gênero e estas ações possam ser revertidas. Percebe-se também o encaixamento das partes no todo.

Quanto á funcionalidade da escola o estudo e pesquisa ressaltaram que: as crianças percebem que as professoras têm a função de ensinar e de dar recados da administração umas para as outras e para os alunos. As crianças perceberam muito entrosamento entre elas ao afirmarem que uma ajuda a outra em questões de disciplina e de distribuição de material. Tanto as crianças como os professores e funcionários possuem livre trânsito nos corredores da escola.

Foi observado que os alunos possuem muitos professores: esportes, música, literatura, artes, informática e isto enfraquece a figura do professor da sala de aula. Sua atuação fica fragmentada e sua autoridade diluída em meio a tantas pessoas diferentes. O que vem a justificar os alunos não estarem preocupados em identificá-los.

As meninas destacaram suas salas, pátio, outras salas, salas de aulas especializadas e foram diferenciando as funções da escola. Os meninos destacaram o pátio e a quadra (principalmente os mais velhos) Eles estão presos às interações e socializações promovidas pela

quadra e pátio. As duplas femininas tenderam a reforçar os espaços femininos como a sala de aula. A Informática predominou nas duplas masculinas. As meninas foram percebendo a escola como uma organização com outras funcionalidades. Foram percebendo que a escola é complexa

Na análise da frequência pode-se observar que os meninos colocam mais meninos no pátio que as meninas. As meninas usaram mais adultos que os meninos. Usaram mais alunos que alunas. Elas utilizaram mais cadernos e livros, o que indica que assimilam mais a função de estudar e aprender proposta pela escola. Os meninos ocuparam o espaço de sala de aula com carteiras e cadeiras, as meninas com a mesa da professora, carteiras e material escolar.

As meninas usam mais professoras que os meninos e são mais ligadas à figura da professora. As meninas destacaram suas salas, pátio, outras salas, salas de aula especializadas e foram diferenciando as funções da escola à medida que foram ficando mais velhas.

As meninas mais velhas foram diferenciando mais as funções administrativas.

Os meninos em duplas perceberam mais o espaço administrativo do que jogando individualmente. As duplas femininas tenderam a reforçar os espaços femininos de conversas como corredor e a sala de aula. A quadra indicou ser um espaço masculino para os meninos.

Pode-se observar que as meninas descentram mais rapidamente que os meninos. E que em duplas o efeito de diferenciação é mais acentuado. As meninas vão percebendo a escola como uma organização com outras funcionalidades complexas.

A função estudar só foi colocada quando indagados objetivamente para que servia a escola. Os alunos vêem o professor como aquele que ensina matérias que precisam saber sem, contudo determinarem para quê. Todos colocaram que é preciso ir a escola para aprender. Alguns alunos nomearam professores, sempre associados ao fato de gostarem muito deles ou serem professoras de suas salas. Naquele espaço e momento era aquele professor o elemento importante. As meninas nomearam as professoras. Os meninos não tiveram esta preocupação. O dispositivo da pesquisa despertou muito interesse, pois alguns alunos ao terminarem a atividade pediram para brincarem mais! *"Por que o jogo tem vinte minutos"?*

"Posso brincar mais?"(menina, 2º ano)

"Depois podemos brincar mais?" (dupla de meninas do 2º ano).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRIC, Jean Claude. Abordagem estrutural das Representações Sociais: desenvolvimentos recentes. In: CAMPOS, Pedro Humberto. LOUREIRO, Marcos Correia da Silva. **Representações Sociais e práticas Educativas**. Goiânia: Editora da UCG, 2003.

ALMEIDA, Ângela Maria de Oliveira. CUNHA, Gleicimar Gonçalves. Representações Sociais do Desenvolvimento Humano**.** In: **Psicologia**: Reflexão e Crítica**,** 2003, 16(1), pp. 147-155 Universidade de Brasília Universidade Católica de Brasília.

ALLOUFA, J. Madeira, M. Representações da Educação: que relação é esta? In: **Colóquio Franco Brasileiro Educação e Linguagem.** Natal**:** Universidade Federal do Rio Grande do Norte. 1995.

ALTHUSSER. L. **Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado**. Lisboa: Editorial Presença, 1970.

ALVES MAZZOTTI. A. J. Representações Sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. In: **Em Aberto**, Brasília, F, ano 14, nº61, jan./mar.1994.

_____. A abordagem estrutural das Representações Sociais. in: **Psicologia da Educação**. São Paulo, 14/15 1º e 2º semestre de 2002.

___. Representações Sociais e Educação: a qualidade da pesquisa como meta política In: OLIVEIRA, D. C &CAMPOS P. H. F.(Org.) **Representações Sociais,** uma teoria sem fronteiras. Rio de janeiro. Museu da República, 2005.

ALVES, Gilberto Luiz. **A produção da escola pública contemporânea.** 4 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

ANDRÉ, M. A. D**.** A. **Etnografia da Prática Escolar.** Campinas,SP: Papirus, 2005.

APPLE. Michel. Dewey e a educação**. i**n: **Currículo sem fronteiras**, v.1, n.2, julho/dez 2001.

ARRUDA, Ângela. **Representando a alteridade**. Petrópolis: RJ: Vozes, 1999.

___. Teoria das Representações Sociais e teorias de gênero**.** In: Fundação Carlos Chagas, São Paulo**, Cadernos de Pesquisa**, n. 117, Dez/ 2002. Acesso em 02 de abril de 2010.

___. Despertando do pesadelo: a interpretação. MOREIRA, A.S.P. et.all **Perspectivas Teórico-metodológicas em Representações Sociais.** PB**:** Editora Universitária UFPB João Pessoa, 2005.

___. Pesquisa em Representação social. JIRS, 2003. Comunicação Oral. **V Encontro de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares em Representações Sociais**: teoria, pesquisa e intervenção. Natal dez 2003.

BARRÉRE Anne. SEMBEL Nicolas. **Sociologia da Escola**. São Paulo, Loyola, 2006.

BENJAMIN, W. **Obras escolhidas I.** Magia e técnica, arte e política. in: São Paulo, Brasiliense, 1987.

BERGER, P. L. & LUCKMANN, T. **A construção social da realidade.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1987.

BEZERRA Francisca de Mello et all. **A contribuição da teoria de Leontiev no estudo da relação entre trabalho e educaçã**o http://www.researchgate.net/publication/215629460_ Acesso em junho de 2011.

BOURDIEU. **Escritos de Educação**. 6 ed. Organização Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

BRUNER. Jerome S. **Atos de significação**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

CAMPOS. P. H. F. As representações sociais como forma de resistência ao conhecimento científico. In: **Representações sociais, uma teoria sem fronteiras**. OLIVEIRA, D.C. CAMPOS. P.H.F. (orgs.). Museu da República, Rio de Janeiro, 2005.

CAMPOS, Pedro Humberto Faria. LOUREIRO, Marcos da Silva. **Representações Sociais e práticas educativas.** Goiânia: Editora da UCG, 2003.

CANESIN, Maria Tereza. A fertilidade da produção sociológica de Bourdieu para a ciências sociais e a educação. In **Didáticas e práticas de ensino**: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos. Rio de Janeiro, DP&A, 2002.

CASTORINA, José Antônio. A ontogênese das Representações Sociais: na perspectiva dialética. **Artigos sobre Representações Sociais. Volume 19, páginas 18,1-18,19 (2010).** Http://www.psych.lse.ac.uk/psr

___. Gerard Duveen: *un enfoque dialéctico para relacionar La Teoría de las Representaciones Sociales y la Psicologia Del Desarrollo*. **Psicol. Educ.** São Paulo, n.29, dez. 2009.
Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752009000200002&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 17 maio 2013.

CHAMBORT DE LAUWE, Marie-José. FUERHAHN, Nelly. A representação social na **i**nfância. In: MOREIRA, Antônio Silva Paredes. CAMARGO, Vizeu Brigido et alli (Orgs**). Perspectivas teóricas metodológicas em Representações Sociais**. João Pessoa. Paraíba: Editora Universitária, 2006.

CHARLOT, Bernard. ***La mistification pédagogique*.** Paris: Payot, 1976.

COMTE. Robert. Caderno Mel. **A identidade hoje**. Acesso em 15 de Julho de 2012.

DESSEN. Maria Auxiliadora, POLONIA. Ada da Costa. **A família e a Escola como contextos de desenvolvimento humano.** Disponível em www.scielobr/paideia. Acesso em 15 de julho de 2012.

DEWEY, J. **Como Pensamos**. São Paulo: Companhia Editora Nacional. 1979.

___. **Democracia e Educação**: introdução à filosofia da educação. São Paulo: Companhia Editora Nacional. 1959.

DUBAR, Claude. **A socialização:** construção das identidades sociais e profissionais. Tradução: Andréa Stahel M. da Silva. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

DUBET, François. Prefacio. in: BARRÉRE, Anne. SEMBEL, Nicolas. **Sociología da Escola**. , São Paulo: Loyola, 2006.
.
DUBET. François**. A escola e a exclusão.** *École des Hautes Études en Sciences Sociales – Cadis Université Victor Segalen 2* – Bordeauxfrancois.dube@sociologie.u-bordeaux2.fr. Tradução: Neide Luzia de Rezende. Acesso Maio de 2011

DURKHEIM E., **Sociologia e Filosofia**. Coleção Fundamentos do Direito Trad. Fernando Dias Andrade. Ícone Editora: São Paulo, 2004.

___. **Educação e Sociologia**. São Paulo: Melhoramentos, 1955.

___. **As regras do método sociológico**. Coleção a obra prima de cada autor. São Paulo: Martins Claret: São Paulo, 2004b.

DUVEEM. G. **As representações Sociais e o desenvolvimento humano**. (1990). Trabalho apresentado na Primeira Conferência Internacional sobre Representações Sociais, Villa Rufolo, Ravello. Itália, outubro de 1992. (mimeo)

DUVEEN E DE ROSA. *Social Representations and The Genesis of Knowlwdge*. IN: Ongoig Production on Social Representations-Productions ***Vives sur les Representations Sociales***. Vol.1 (2-3) 94-108 1992.

DUVEEN, G. & LLOYD, B. (Eds). (1990). **Representações Sociais e o desenvolvimento do Conhecimento.** Cambridge: Cambridge University Press.

DUVEEN, G. A construção da alteridade. IN: ARRUDA, A. **Representando a alteridade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

DUVEEN, G. Crianças enquanto atores sociais: As Representações Sociais em Desenvolvimento. In GUARESCHI, Pedrinho. JOVCHELOVITH, Sandra. **Textos de Representações Sociais**. 10 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

DUVEEN, G. LLOYD, B. *The Development of Social Representations of Gender*.Trabalho apresentado na Primeira Conferência Internacional sobre Representações Sociais, Villa Rufolo, Ravello, Itália, outubro de 1992.IN:**Papers on Social Representations**.vol2,1993.

DUVEEN, G. *Piaget ethnographer*. in: ***Social Science Information,*** 39 (1): 79-97, 2000.

DUVEEN, G. **Construção, crença, dúvida**. Tradução Cláudia Helena Azevedo Alvarenga. *Phychologie e Societe. Representations et croynances*, France, vol. 5,2002.(mimeo)

DUVEEN. G. Introdução: O poder das idéias. in MOSCOVICI, S. **Representações Sociais**: investigações em psicologia social. Trad. Pedrinho Guareschi. Petrópolis: RJ: Vozes, 2003.

DUVEEN. G.; LLOYD, B. *Las representaciones sociales como uma perspectiva social*. in: CASTORINA, J. A. (Org.) ***Representaciones Sociales:*** *problemas teóricos y conocimientos infantiles*. Barcelona. Editora Gedisa, 2003.

FARIA, Ana Lúcia Goulart, FINCO, Daniela. **Sociologia da Infância no Brasil**. SP: Campinas:. Autores Associados, 2011.

FARR, Robert. Representações Sociais: a teoria e sua história. in: **Textos em Representações Sociais.** Organizado por Pedrinho Guareschi e Sandra Jovchlovitch. Petrópolis: Vozes, 1995.

FRAGO, AntonioVinão. *Del espacio escolar y la escuela como lugar: propuestas y cuestiones*. in **Historia de La Educacion**. Salamanca. Edições Universidade de Salamanca, 1993.

FRANCO. Maria Laura Puglisi Barbosa. **Representações Sociais, ideologia e desenvolvimento da consciência**. Caderno de pesquisa. Vol34, n°121, p.169-186. Jan/abr. 2004.

FREIRE, Paulo. Prefácio **Cuidado escola**! : domesticação e algumas saídas. Estudo crítico elaborado por HARPER, Babette et all São Paulo: Brasiliense,2003.

GIDDENS, Anthony. **A constituição da sociedade.** Tradução Álvaro Cabral. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

GILLESPIE, Alex. CORNISH, Flora. O que pode ser dito? Identidade como uma restrição ao conhecimento produção**. *Papers on Social Representations***. Volume 19 http://www.phych. Ise. AC. Uk/psr/] Acesso em 18/12/2010.

GILLY, Michel. As representações Sociais no campo da educação. in: JODELET, Denise. (Org.) **As Representações Sociais**. Rio de Janeiro: Eduerj, 2001.

GIROUX, H. A Pedagogia radical e o intelectual transformador. in: **Escola crítica e política cultural.** 2 ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1988.

GRAUE, M. E. WALSH, D. **Investigação etnográfica com crianças**: teoria, métodos e ética. Edição da Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa, 2003.

GOMÉZ, A. I. Pérez. As funções sociais da escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. in: SACRISTÁN, j. Gimeno. GOMEZ, A. I. Peréz. **Compreender e transformar o ensino.** 4 ed. Artmed, 1998.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro:DP&A, 2004.

HOWART, Caroline. **Incentivando o Debate:** a influência de Gerard Duveen, Tradução de Telma J. S. Lopes. in Volume 19, páginas 3,1-3,10 (2010). Avaliado por pares Online Journal ISSN 1021-5573 © 2010 Os Autores [Http://www.psych.lse.ac.uk/psr/]

HOBOLD, Márcia. ANDRÉ, Marli. **A constituição de formas identitárias dos professores /chefes de departamento dos cursos de licenciatura**. Acesso em 21 de Julho de 2012.

JODELET. D. **Representações Sociais, um domínio em expansão**. Tradução Tarso Bonilha Mazzotti. Revisão Técnica Alda Judith Alves Mazotti. UFRJ Faculdade de Educação, dez 1993. Uso escolar.(mimeo)

___. A fecundidade múltipla da obra A Psicanálise, sua imagem e seu público. in: ALMEIDA A. M. SANTOS, M.F. TRINDADE, Z. A. (ORGA) **Teoria das Representações Sociais, 50 anos**. Brasília: Technopolitik, 2011.

___.Representações sociais: um domínio em expansão.IN JODELET, D. **As representações sociais.** Rio de Janeiro: Eduerj, 2001.

JOVCHELOVITCH, Sandra. *From Social Cognition to the Cognition of the Social: Remembering Gerard Duveen* London School of Economics & Political Science ***Papers on Social Representations*** Volume 19, pages 3.1-3.10 (2010) . Peer Reviewed Online Journal .ISSN 1021-5573 © 2010 The Authors. [http://www.psych.lse.ac.uk/psr/]

___ **Os contextos do saber.** Representações, comunidade e cultura. Tradução de Pedrinho Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

___ Redescobrindo o outro. in: ARRUDA, A. **Representando a alteridade**. Petrópolis: Vozes,,199.9

KRAMER. Sônia. **Infância e educação:** o necessário caminho para trabalhar contra barbárie. IN **Infância e Educação Infantil**. 3ed. Campinas, SP: Papirus, 2003.

LAHIRE, Bernard**. Entrevista a Lucia Muzell**. https://www.google.com.br/search?q=LAHIRE%2C+Bernard.+Entrevista+a+Lucia+Muzell.+&hl=pt-BR revistaeducacao.uol.com.br/textos/181/o-fator-socialsociologo-frances-bernard-lahire-defende-que-so-ha-257857-1.asp. Acesso em 21 de março de 2013.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva. **A escola e a formação da cidadania ou para além de uma concepção reprodutivista**. In: Psicologia Ciência e profissão. https://www.google.com.br/search?q=LEITE%2C+S%C3%A9rgio+Ant%C3%B4nio+da+Silva.+A+escola+e+a+forma%C3%A7%C3%A3o+da+cidadania+ou+para+al%C3%A9m+de+uma+concep%C3%A7%C3%A3o+reprodutivista&hl=pt-BR. Acesso em 12 de dezembro de 2012.

LIBÂNEO, J. C. FREITAS, R. A. M**. Vygotsky, Leontiev, Davidov** – três aportes teóricos para a teoria histórico-cultural e suas contribuições para a didática. http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe4/individuais-e-co-autorais-eixo03.htm. Acesso em 10 de maio de 2013

LINS. Carla Patrícia Acioli. SANTIAGO, Maria Eliete. Representações Sociais – Educação e Escolarização. In: MOREIRA. Antônia da Silva Paredes. **Representações Sociais teoria e prática**. João Pessoa. PB Editora Universitária. Autores Associados, 2001.

LIPIANSKY, E Marc. **Representação Social e Ideologia**. Análise conceitual. Tradução de Ângela Maria de Oliveira, Adriana Gravoni e Maria estela Campos França. 1991.

LOMBARDI, José Claudinei. NASCIMENTO, Maria Isabel Moura. **Fontes, história e historiografia da educação (**Orgs) Campinas. São Paulo, 2004.

LOUREIRO, Marcos Correia da Silva. Representações Sociais e formação de professores. In: CAMPOS, Pedro Humberto Faria. LOUREIRO, Marcos da Silva. **Representações Sociais e práticas educativas.** Goiânia: Editora da UCG, 2003

MADEIRA, Margot Campos. **Representação social e a educação: importância teórico-metodológica de uma relação** In: MOREIRA, Antônia Silva Paredes (Org.) Representações Sociais teoria e prática. João Pessoa: Editora Universitária. Autor Associado, 2001.

MANNHEIM, Karl. **Sociologia da cultura**. São Paulo. Perspectiva, 2001.

MARKOVA, Ivana. **Gerard Duveen e a epistemologia das representações sociais**. In: Artigos sobre Representações sociais volume 19 páginas 4.1-4.9 (2010) Avaliado por Pares Jornal Online ISSSN 2021-5573 Os autores [Http://www.psych.Ise.ac.uk/psr/]https://www.google.com.br/search?q=MARKOVA%2C+Ivana.+Gerard+Duveen+e+a+epistemologia+das+representa%C3%A7%C3%B5es+sociais.+&hl=pt-BR

MARX, Karl. ENGELS, Friedrich. **Manifesto do Partido Comunista**. (1848). Tradução de Sueli Tomazini Barros Cassal- Porto alegre: L &PM, 2011

MEKESENAS, Paulo. **Sociologia da Educação**. Introdução ao estudo da escola no processo de transformação social. 15 ed. Loyola, São Paulo, 2011.

MOSCOVICI, S. *Let us not forget to think, no the thinkers!* ***Papers on Social Representations*** Volume 19, pages 1.1-2.4 (2010) Peer Reviewed Online Journal ISSN 1021-5573 © 2010 The Authors [http://www.psych.lse.ac.uk/p

___ **A Representação Social da Psicanálise**. Rio de Janeiro. Zahar, 1978.

___. Consciência Social e sua história. in: MOSCOVICI, Serge. **Representações Sociais**: investigações em Psicologia Social. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

___. O fenômeno das Representações Sociais in: MOSCOVICI, Serge. **Representações Sociais**: investigações em Psicologia Social. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

___.Ideias e seu desenvolvimento. Um diálogo entre Moscovici e Ivana Marková. In: MOSCOVICI, Serge. **Representações Sociais**: investigações em Psicologia Social. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

___. Das Representações coletivas às representações Sociais: elementos para uma história. in: JODELET, Denise (Org.) **As Representações Sociais**. Rio de Janeiro: Eduerj, 2001.

MOTA, Márcia Elia**.** Psicologia do Desenvolvimento: uma perspectiva histórica**.** in **Temas em Psicologia**. Vol.13 nº 2. 2005.

NARODOWSKI, Mariano. **Infância e poder:** conformação da pedagogia moderna. Bragança Paulista: SP Editora da Universidade de São Francisco, 2001.

NAIF Luciene Alves Miguez. SÁ, Celso. NAIF, Denis Giovani Monteiro. **Preciso estudar para ser alguém**: memória e representações sociais da educação escolar. www.revistas.usp.br/paideia/article/view/6477.Disponível em www.scielo.br/ Paidéia. Acesso em 18 de março de 2012.

NELSON FILHO Representações Sociais da sala de aula através de desenhos de estudantes do Ensino Fundamental público e privado do Rio de Janeiro. in PAREDES, Antonia. MOREIRA Brígido Vizeu Camargo. (Orgs). **Contribuições para a teoria e o método de estudos das representações sociais.** João Pessoa. Editora Universitária da UFPB, 2007.

NESIN, Maria Tereza. A fertilidade da produção sociológica de Bourdieu para as ciências sociais e a educação. in: **Didáticas e práticas de ensino**: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos. (Orgs.) Dalva e Gonçalves Rosa, Vanilton Camilo de Souza e Daniel Feldman... [et al.]Rio de Janeiro DP&A,2002.

NOÉ, Alberto. **Os fatores sociais que intervém no processo educativo.** in Avaliação Universidade de Campinas, vol.5 nº3setembro de 2000. http://antroposmoderno.com/antro-version-imprimir.php?id_articulo=243. Acesso em 20 de dezembro de 2011.

NOGUEIRA, Maria Alice. NOGUEIRA, Cláudio M. Martins. **Bourdieu e a educação**. São Paulo: Ática, 2005.

NÓVOA, Antônio**.** História da Educação: novos sentidos, velhos problemas in: MAGALHÃES, Justino Pereira. (org**.) Fazer e ensinar história da educação**. Braga, Universidade do Minho, 1998.

Os estudos de Bourdieu, Passeron, Bowles e Gintis. Para entender a história. ISSN 2179-1111. Ano 2, Volume maio, série 16/05 2011,p.01ª 06. Acesso em 03/08/2012.

PARO. Vitor Henrique. **Educação como exercício do poder**: crítica ao senso comum em educação. 2ªed. São Paulo: Cortez, 2010. Coleção Questões da nossa época, v.4.

PEDRA, José Alberto. **Currículo, conhecimento e suas representações**. 7ªed. Papirus, 2005.

PIAGET, J. **A Epistemologia Genética**. Trad. Nathanael C. Caixeira. Petrópolis: Vozes, 1971

___. **Seis estudos em Psicologia**. Tradução Maria Alice Magalhães D'Amorim e Paulo Sérgio Lima Silva. 24ed. Rio de Janeiro. Forense Universitária, 2010.

___O Nascimento da Inteligência na Criança. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1970.

___. **Os Estágios do Desenvolvimento Intelectual da Criança e do Adolescente.** Rio de Janeiro: Forense, 1972.

___.**Para onde vai a educação?** Tradução Ivete Braga. José Olimpio Editora. Rio de Janeiro, 1976.

PINEAU. Pablo. Como a noite engendra o dia e o dia engendra a noite. Revisando o vínculo da produção mútua entre escola e modernidade. In: **Pro-Posições**, v. 19, n. 3 (57) - set./dez. 2008. Acesso em 02 de maio de 2012.

QUEIROZ, Sávio Silveira . Epistemologia genética, Psicologia genética, construtivismo, dialética, Como juntar estas coisas complicadas? In: NOVO, Helerina. MENANDRO, Maria Cristina Smith. **Olhares diversos**. Estudando o desenvolvimento humano. Vitória UFES. Programa de Pós-graduação em Psicologia CAPES PRIN, 2000.

RATEAU Patrick ET AL. Teoria da Representação Social. Tradução Cláudia Helena Alvarenga,(não publicada) In: Van Lange,P.A. M. ; Kroglanski,A. W. Higgins, E.T. ***Habdbook of theories of social phychology***, v.2 Londom: SAGE, 2012

ROUSSEAU, Jean Jacques. **Emílio ou Da educação**. Martins Fontes: São Paulo, 2004.

___. **A origem da desigualdade entre os homens**. Trad. Ciro Mioranza. São Paulo, La Fonte, 2012. Coleção Grande Clássicos da Filosofia.

SÁ,Celso Pereira. Estudos de Representação social e educação. in: **Psicologia da Educação**, São Paulo, nº 14 e 15 1º e 2º semestre de 2002.

___. Sobre o pensamento social e sua gênese: algunas impressões. in: ALMEIDA, SANTOS, TRINDADE. Textos em Representações Sociais: 50 anos. Brasilia. Techopolitik, 2001.

SACRISTÁN, j. Gimeno. GOMEZ, A. I. Perez. **Compreender e transformar o ensino.** 4 ed. Porto Alegre, Artmed, 1998.

SANTOS, Núbia Shaper. Quando os saberes sobre a Infância Subjetividade e espaço sentam-se à mesa. in **Educação em foco** v.13, n.2set/fev.2008.

SETTON, Maria da Graça. A socialização como fato social total: notas introdutórias sobre a teoria do habitus. **Revista Brasileira de Educação** v.14 nº 41 maio/ago 2009. Acesso em 17 de Julho de 2012.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte, Autêntica, 2000.

SILVA. Ariane Franco Lopes. A representação do movimento humano. PUC São Paulo. Doutorado concluído em Cambridge sob a orientação de Gerard Duveen. Psicologia Reflexãoe Crítica.2003,Artigos sobre Representações Sociais.vol.19

TARDIF M. LESSARD C. **O trabalho docente.** Elementos para uma tória da docência como profissão de interações humanas. Trad. João Batista Kreuch. 2ed. Petrópolis, RJ, Vozes, 2005.

TRINDADE, Z. A., SANTOS, M. F. S., ALMEIDA, A.M. O. Ancoragem: notas sobre consensos e dissensos. IN: OLIVEIRA ET ALL. **Teoria das Representações Sociais:** 50 anos. Brasília: Techopolitik, 2011.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e Linguagem**. 3ª Ed. Tradução Jefferson Luis Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1991
www.antropomoderno.com/antro-articulophp/id-=243

WADSMORTH, Barry Jr. **Inteligência e afetividade da criança na teoria de Piaget**. Tradução de Esméria Rovai. 4ª ed. São Paulo Pioneira, 1996.

WAGNER, Wolfgang descrição, explicação e método na pesquisa das Representações Sociais. In: GUARESCH, Pedrinho. JOVCHELOVITCH, Sandra. (Orgs) **Textos em Representações Sociais**. Petrópolis: Vozes, 2008.

WERLE. Flávia Obino Corrêa. História das instituições escolares IN: LOMBARDI, José Claudinei. NASCIMENTO, Maria Isabel Moura. (Orgs) **Fonte, História Historiografia da Educação.** Campinas, SP: Autores Associados, 2004 (Coleção Memória da Educação).

XAVIER, Maria Elizabete. RIBEIRO, Maria Luisa. NORONHA, Olinda Maria. **História da Educação.** A escola no Brasil**.** São Paulo: FTD, 1994.

YOUNG, Michel. Para que servem as escolas**? Educação e Sociedade**
. Soc. Campinas, vol28, n.101 p.1287-1302, set/dez2007. Disponível em http://www. cedes. unicamp.br Acesso em 05 de Julho de 2012.

ZANELLA, Andréa Vieira. Atividade Significação e constituição do sujeito: considerações à luz da Psicologia Histórico-Cultural. In **Psicologia em Estudo**, Maringá, v.9 n.1 2004.

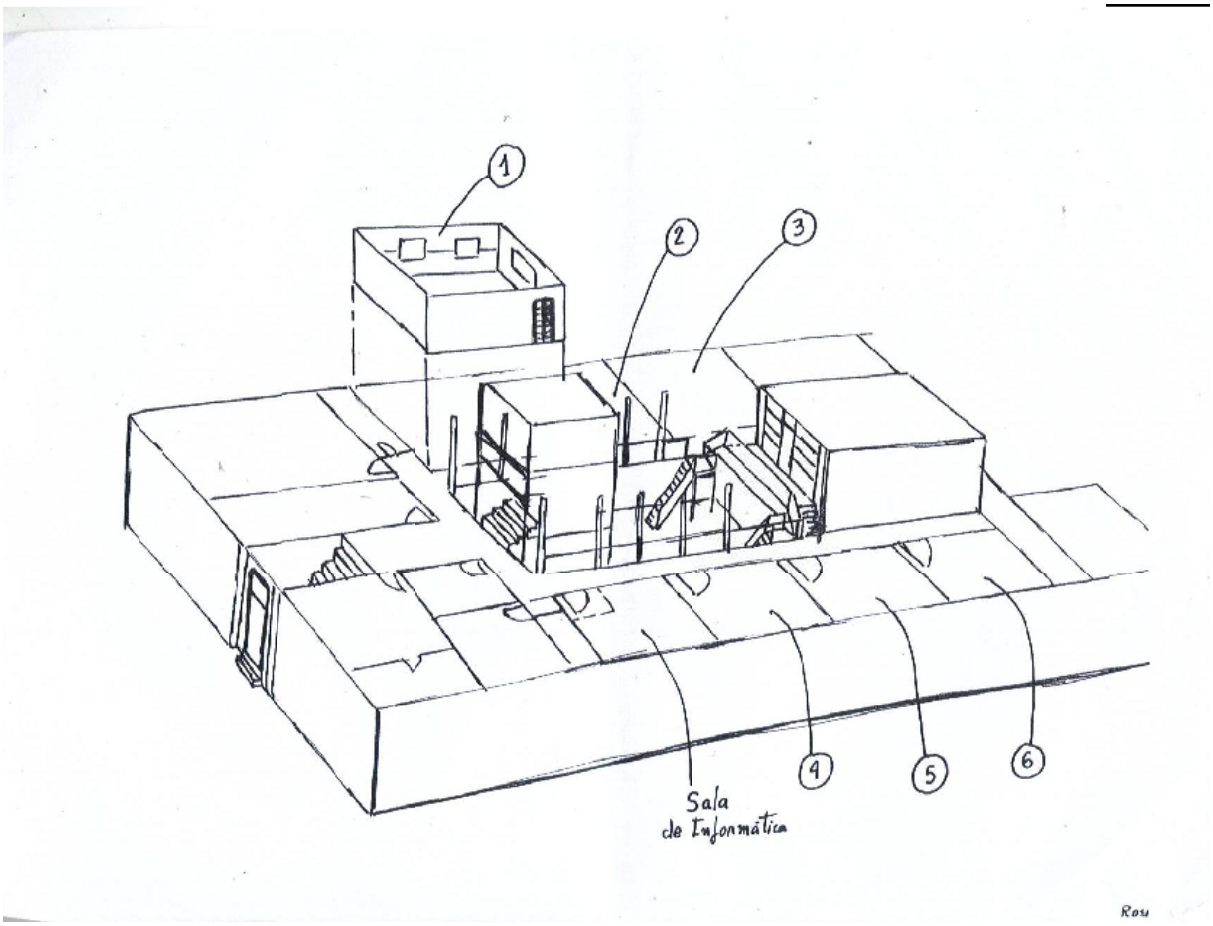
YOUNG, Michel. **Para que servem as escolas**? Educ. Soc. Campinas, vol28, n.101 p.1287-1302, set/dez2007. Disponível em http://www. cedes. unicamp.br Acesso em 05 de Julho de 2012.
www.antropomoderno.com/antro-articulophp/id-=243

www.antropomoderno.com/antro-articulophp/id-=243

ANEXOS

ANEXO 1 :

PLANTA DA ESCOLA.



1-Auditório

2-corredores

3-salas

4-salas

5-salas

6-salas

7- Sala de Informática

ANEXO 2 :

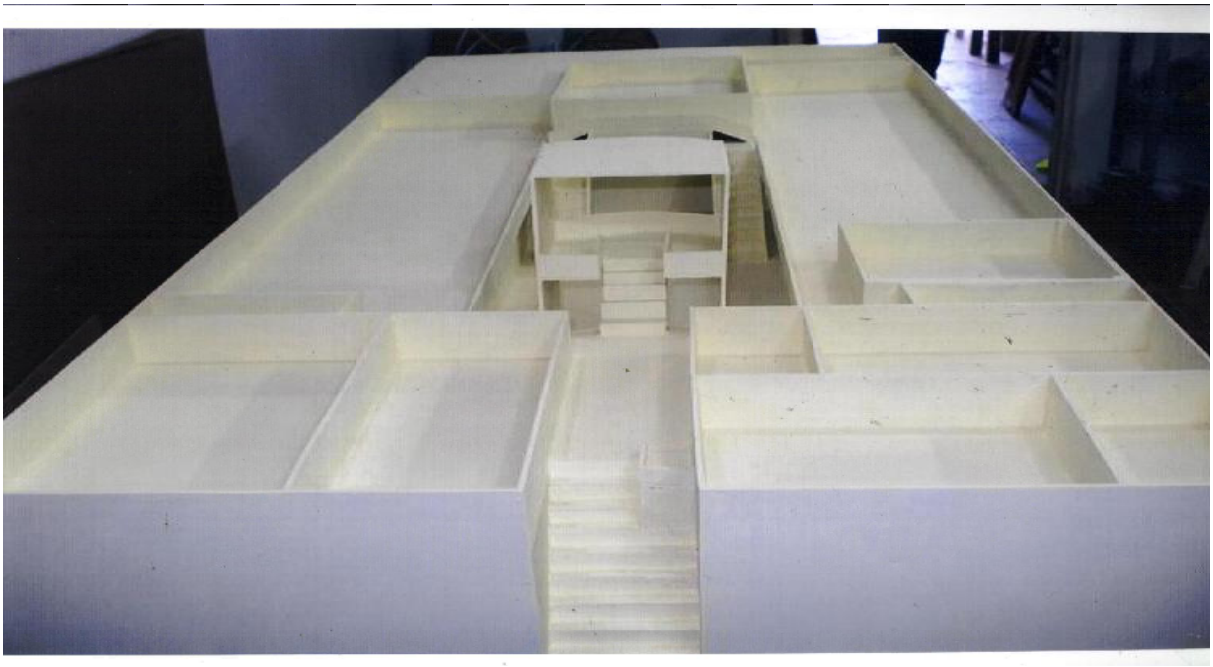
FOTOGRAFIA DOS AMBIENTES DA ESCOLA

O PÁTIO DA ESCOLA

A FACHADA DA ESCOLA

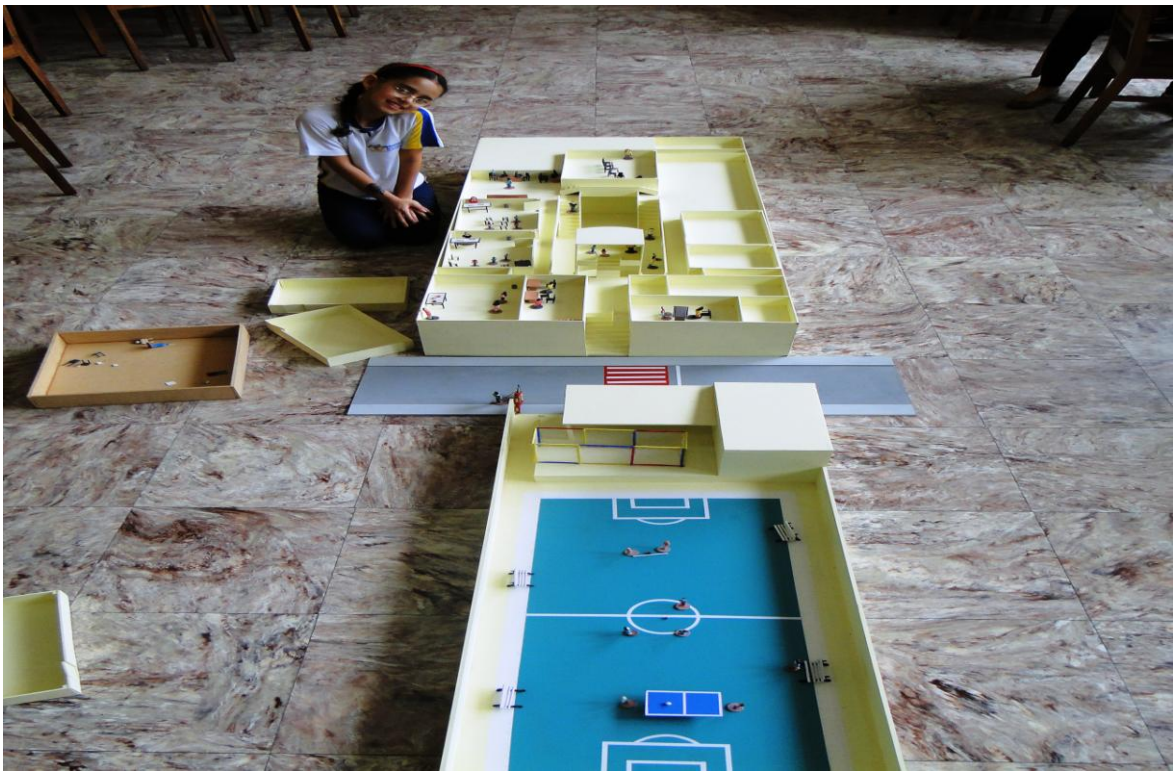
ANEXO 3

FOTOGRAFIA DA MAQUETE DO PRÉDIO PRINCIPAL EM CONSTRUÇÃO



FOTGRAFIA DA MAQUETE PRONTA

PRÉDIO PRINCIPAL E QUADRA



ANEXO 04

ELEMENTOS EM BISCUIT CONSTITUTIVOS DA ESCOLA

ANEXO 05

MATRIZ UTLIZADA NA AVALIAÇÃO DA PESQUISA PILOTO.

1-As crianças identificaram as duas maquetes representativas da escola como o espaço escolar em que estudam? -----SIM -----NÃO.

2-Durante a participação da criança no jogo "A construção de minha escola" as regras combinadas e expostas pela pesquisadora foram percebidas e seguidas na organização do espaço escolar? -----SIM -----NÃO

3-O tempo proposto de 20 minutos foi suficiente para que os objetivos do jogo fossem atendidos? -----SIM -----NÃO

4-Durante o estágio de desenvolvimento cognitivo (8/12 anos) a criança começa a refletir suas ações em substituição a condutas impulsivas, ela pensa antes de agir. Esta atitude foi percebida pela pesquisadora? -----SIM -----NÃO

5-A construção do jogo pela criança e pelo grupo revelou a percepção da **organização do espaço escolar** dando indícios da observação da funcionalidade da escola pelas crianças em desenvolvimento? ----- SIM ----- NÃO

6-O espaço da escola foi pensado e ressignificado no sentido de garantir o desenvolvimento de um senso de liberdade e de criatividade na experimentação? ------SIM ----- NÃO

7-A forma de organização do espaço escolar representado pelas maquetes e seus componentes revelou a possibilidade do aluno e da aluna e dos grupos do mesmo gênero e de gêneros diferentes interagirem com o ambiente projetado arranjando as peças do jogo na montagem da escola alterando ou confirmando as colocações e escolhas movimentando-se com tranquilidade e autonomia?-------SIM -----NÃO

8-O espaço escolar traduzido pelas maquetes, na visão da criança, entra como um elemento de condicionamento cultural? ------SIM------ NÃO

9-As crianças do projeto piloto deram indícios que a escola cumpre seu papel socializador? SIM------ NÃO------

10-Pensar o espaço da escola é considerar que o mesmo será ocupado, apropriado e alterado por sujeitos sociais concretos: crianças, adolescentes, jovens e adultos. Ao explorar o conteúdo histórico e político imerso da arquitetura de sua escola a criança pesquisada revelou significações quanto a relação escola/vida? SIM------ NÃO------

ANEXO 06
CARTA AO DIRETOR

De: Telma Jannuzzi da Silva Lopes

Para: Miguel Detsi Neto

Diretor da Fundação Educacional Machado Sobrinho

Lia Jannuzzi Machado

Coordenadora do Ensino Fundamental do Colégio Machado Sobrinho.

Gostaria de colocar em apreciação o Cronograma de Execução da Pesquisa "Representações Sociais de escola em crianças de 08 a12 anos" a ser realizada neste estabelecimento de ensino.

A equipe responsável pela aplicação da pesquisa será composta por um cinegrafista contratado pela doutoranda que irá registrar as imagens das crianças e fotografar a construção final da maquete feita pela criança ou pelas duplas..

Gostaria de pedir autorização para que a gravação seja feita na Biblioteca do 3º andar por ser um ambiente mais restrito da escola.

Pediria o favor de manter em um canto da Biblioteca o material de uso da pesquisadora. O peso da maquete maior tornou impossível sua locomoção diária (o que havia sido acordado anteriormente).

Estaremos à disposição para qualquer dúvida e esclarecimento.

Atenciosamente,

_____

Telma Jannuzzi da Silva Lopes

CRONOGRAMA DA PESQUISA

DATA	HORÁRIO	ANO	CRIANÇAS	NOMES
04/10	PILOTO	2º ano	Menino Menino/ menina	Bruno Bernardo / Isadora
21/10 Segunda-feira	13h30min 14horas 14h30min	2º ano 2º ano 2º ano	Menino Menina Duas meninas	Pedro Lucas Helena Luisa/ M. Luiza
22/10 Terça-feira	13h30min 14horas 14h30min	2º ano 3º ano 3º ano	Dois meninos Menino Menina	João Pedro/ Diego Lucca Yasmin
23/10 Quarta-feira	13h30min 14horas 14h30min	3º ano 3º ano 4º ano	Dois meninos Duas meninas Menino	Kauã e Pedro Elisa e Teresa Henrique
24/10 Quinta-feira	13h30min 14horas 14h30min	4º ano 4º ano 4º ano	Menina Dois meninos Duas meninas	Carolina Eduardo/PedroV. Teresa c./Clara
25/10 Sexta-feira	13h30min 14horas 14h30min	5º ano 5º ano 5º ano	Menino Menina Dois meninos	Carlos Eduardo Talita Bernardo e Paulo
28/10 Segunda-feira	13h30min 14horas 14h30min	5º ano 6º ano 6º ano	Duas meninas Menino Menina	Jaqueline/Giovana Vitor Isabella
29/10 Terça-feira	13h30min 14horas 14h30min	6º ano 6º ano	Dois meninos Duas meninas	João Vitor/ Mateus Maria Cecília/Gabriela

ANEXO 07

AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGEM DE MENOR

Nos termos do Art. 5º, LXXVIII, letra "a", da Constituição federal de 1988, eu, abaixo assinado e identificado, autorizo o uso da imagem do menor_____ em uma pesquisa sobre Representações Sociais de escola em crianças do 2º ao 6º anos a ser realizada na Fundação Machado Sobrinho no período de outubro de 2013, sem nenhum ônus econômico ou contrapartida de qualquer espécie, sejam essas destinadas à divulgação apenas para os integrantes da pesquisa.

Por ser esta a expressão da minha vontade declaro que autorizo o uso acima descrito sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos à imagem, ou a qualquer outro, e assino a presente autorização em 02 vias de igual teor e forma.

Juiz de Fora,____de Outubro de 2013.

Assinatura_____(Pai, mãe ou responsável legal)

CPF_____

RG_____

AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGEM DE MENOR

Nos termos do Art. 5º, LXXVIII, letra "a", da Constituição federal de 1988, eu, abaixo assinado e identificado, autorizo o uso da imagem do menor_____ em uma pesquisa sobre Representações Sociais de escola em crianças do 2º ao 6º anos a ser realizada na Fundação Machado Sobrinho no período de outubro de 2013, sem nenhum ônus econômico ou contrapartida de qualquer espécie, sejam essas destinadas à divulgação apenas para os integrantes da pesquisa.

Por ser esta a expressão da minha vontade declaro que autorizo o uso acima descrito sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos à imagem, ou a qualquer outro, e assino a presente autorização em 02 vias de igual teor e forma.

Juiz de Fora,____de Outubro de 2013.

Assinatura_____(Pai, mãe ou responsável legal)

CPF_____RG_____

ANEXO 08

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

OBRIGATÓRIO PARA PESQUISAS CIENTÍFICAS EM SERES HUMANOS

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DO PARTICIPANTE DA PESQUISA

Nome: .....

Sexo: Masculino ( ) Feminino ( ) Data Nascimento: ...../...../.....

Endereço:.....

Bairro:..... cidade.....

Telefone:(.....).....E-mail: .....

Título do Protocolo de Pesquisa: As Representações Sociais de escola em crianças no período operatório.

Subárea de Investigação: Educação

Pesquisadora Responsável: Telma Jannuzzi da Silva Lopes

Instituição: Universidade Estácio de Sá

Endereço: Avenida Presidente Vargas, 642,22º andar- Centro. Tel.: (21) 2206-9741

E-mail: telmajannuzzi@terra.com.br

Avaliação do risco da pesquisa: (x) Risco Mínimo ( ) Risco Médio ( ) Risco Baixo ( ) Risco Maior

Objetivos e Justificativa: O tema As representações sociais de escola em crianças precisa ser estudado, pois sem dúvida, no âmbito das modificações sociais que marcaram o início do século XX, o caminho da universalização da escola acaba por consolidá-la como um local de difusão de conhecimentos, exigido para uma inserção social mais privilegiada e a constituição de uma participação cidadã mais consciente e participativa. Este espaço precisa ser ressignificado por seus atores sociais e adequado ao cumprimento dos desafios postos pelo nosso tempo.

Objetivo geral: A pesquisa e o estudo sobre as Representações Sociais de escola em crianças têm o objetivo de apreender e analisar como se formam e se desenvolvem, nas crianças de 8 a 12 anos (do 2º ao 6º anos), as representações sociais de escola.

Objetivos específicos: Analisar os significados que as crianças dão aos elementos constitutivos da escola quanto a sua função social e funcionalidade; Comparar as representações sociais de escola existentes nesta faixa etária individualmente e em situação de interação; analisando a constituição e a emergência das representações sociais de escola. Destacar por meio dos refe-

renciais teóricos de Gerard Duveen, o papel das interações sociais na percepção dos objetos complexos; Detectar em cada elemento da escola nomeado pelos alunos pesquisados, seus dispositivos e sua funcionalidade.

Procedimentos: Aplicação de um jogo de construção de uma maquete representacional da escola, onde as crianças irão colocar os elementos e personagens que constituem e contribuem para a funcionalidade da escola.

Riscos e inconveniências: nenhum

Potenciais benefícios: melhor compreensão dos significados atribuídos à escola pelas crianças.

Informações Adicionais: Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) – da Universidade Estácio de Sá, em horário comercial pelo e-mail cep.unesa@estacio.br ou pelo telefone (21)0 3231-6139.

Para esta pesquisa, não haverá nenhum custo do participante em qualquer fase do estudo. Do mesmo modo, não haverá compensação financeira relacionada à sua participação. Você terá total e plena liberdade para se recusar a participar bem como retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa.

Acredito ter sido suficientemente informado a respeito das informações que li ou que foram lidas para mim, descrevendo o estudo: "As Representações Sociais de escola em crianças no período operatório". Os propósitos desta pesquisa são claros. Do mesmo modo, estou ciente dos procedimentos a serem realizados, seus desconfortos e riscos, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que a minha participação é isenta de despesas. Concordo voluntariamente na minha participação, sabendo que poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidades ou prejuízos.

Este termo será assinado em 02 (duas) vias de igual teor, uma para o participante da pesquisa e outra para o responsável pela pesquisa.

Rio de Janeiro, _____ / _____ / _____

_____

Assinatura do responsável pelo participante da Pesquisa

_____

Assinatura do Responsável da Pesquisa

ANEXO 09
CARTA AOS PAIS

Juiz de Fora, 01 de outubro de 2013.

Gostaríamos de contar com a participação de seu filho na pesquisa de doutorado denominada “A construção social da função da escola em crianças no período operatório” a ser realizada no colégio Machado Sobrinho no período normal de aula. A pesquisa durará apenas 20 minutos e os sujeitos da pesquisa serão um menino, uma menina, uma dupla de meninos e uma dupla de meninas do 2º, 3º, 4º 5º e 6º anos.

O dispositivo da pesquisa será um jogo a ser realizado em uma sala (biblioteca) disponibilizada pelo Diretor com duas câmeras: uma fixa e outra móvel que gravará o jogo proposto às crianças.

O jogo possui duas maquetes sem telhado com 1,42x 0,78 (base do prédio a rua de sua localização com 21 cm de largura, com a calçada de 04 cm de largura Na primeira maquete foi reproduzido os espaços das salas de aula e na segunda maquete está localizada a quadra onde as crianças realizam a Educação Física e fazem esportes. Estas duas maquetes serão o espaço representacional da escola onde a criança irá jogar. Possui também: 34 bonecos de *biscuit* 14 adultos de diversos tipos físicos, 20 crianças de diversos tipos físicos, material escolar: mochilas, livros, cadernos, estojo; mobiliário escolar: carteiras, mesas O jogo possui 06 salas móveis que representam as salas de aula.

O objetivo pretendido é levar a criança a mostrar o que ela vê na escola e o que as pessoas fazem na escola. Após a sua participação a criança será presenteada com a fotografia de sua construção.

Segue as autorizações de uso da imagem do menor e o Termo de consentimento livre e esclarecido obrigatórios em pesquisas com seres humanos. Todo o material da pesquisa estará a sua disposição com o diretor para possíveis esclarecimentos, em caso de dúvida.

Agradecendo a sua atenção e contando com a participação de seu filho coloco-me à disposição para maiores esclarecimentos.

_____

Telma Jannuzzi da Silva Lopes

Juiz de Fora, 15 de Junho de 2014

Prezados pais,

Gostaria de agradecer a participação de seu filho na pesquisa “A construção da função social da escola em crianças no período operatório.” desenvolvida na escola Machado Sobrinho, no período de outubro e novembro de 2013.

Segue de presente, conforme o acordado, uma fotografia da construção de seu filho (a).

Atenciosamente,

_____

Telma Jannuzzi da Silva Lopes

ANEXO 10

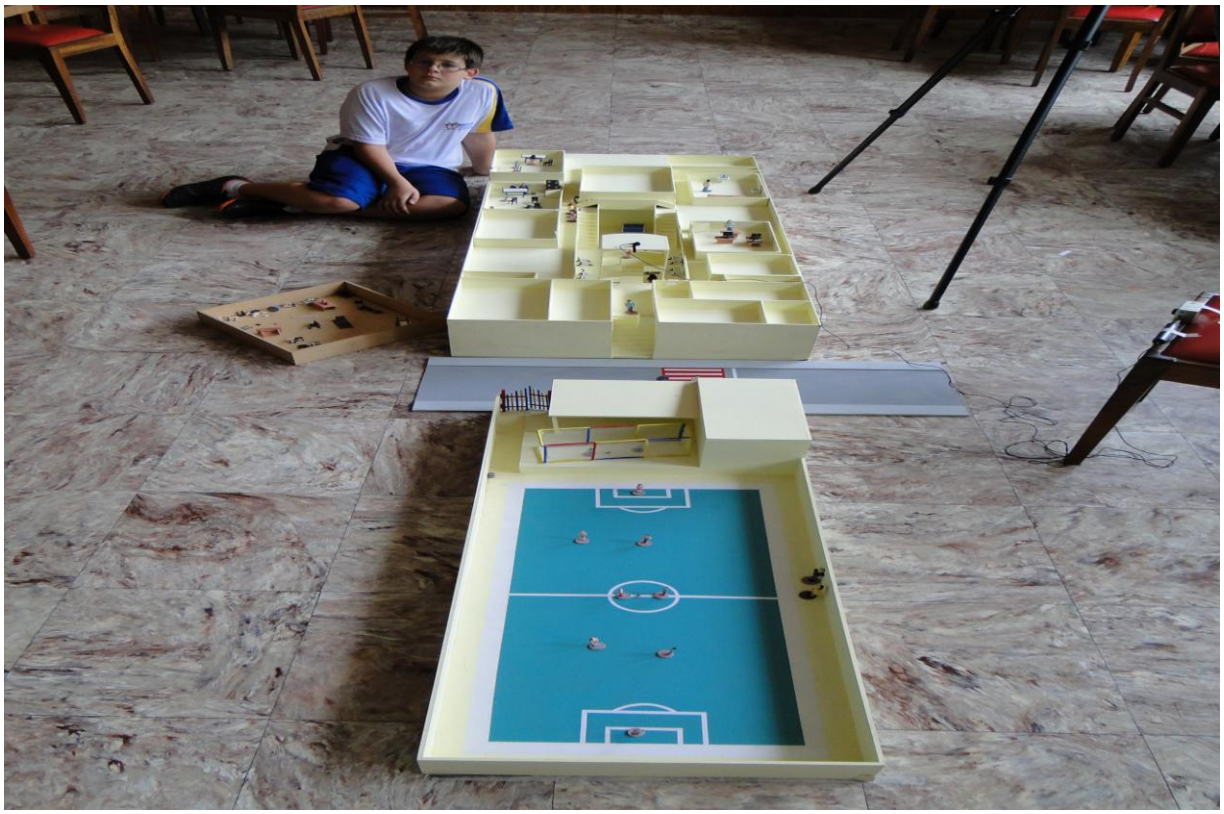
FOTOGRAFIA DAS CRIANÇAS

PEDRO LUCAS (2º ANO)

LUCCA (3º ANO)

HENRIQUE (4º ANO)

CARLOS EDUARDO (5º ANO)



VITOR (6º ANO)

DIEGO E JOÃO PEDRO (2º ANO)

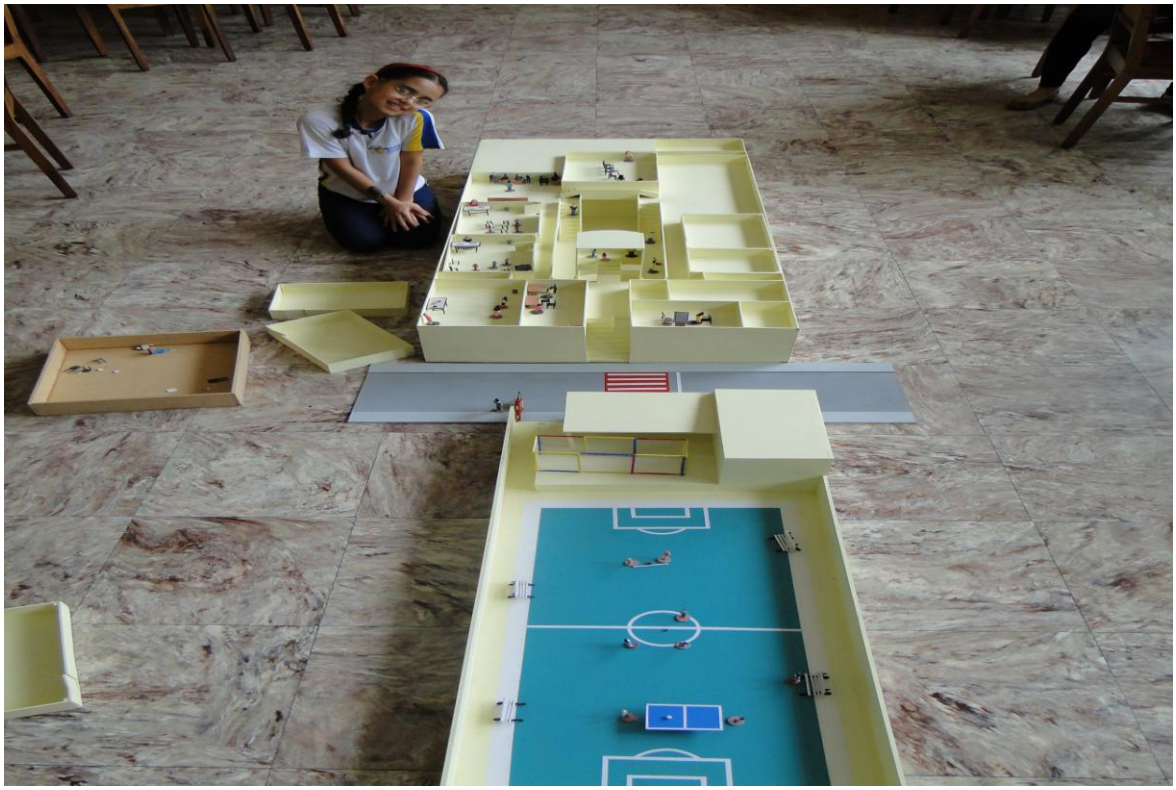
KAUÃ E PEDRO (3º ANO)

EDUARDO E PEDRO VIANNA (4º ANO)

BERNARDO E PAULO (5º ANO)

JOÃO VITOR E MATEUS (6º ANO)

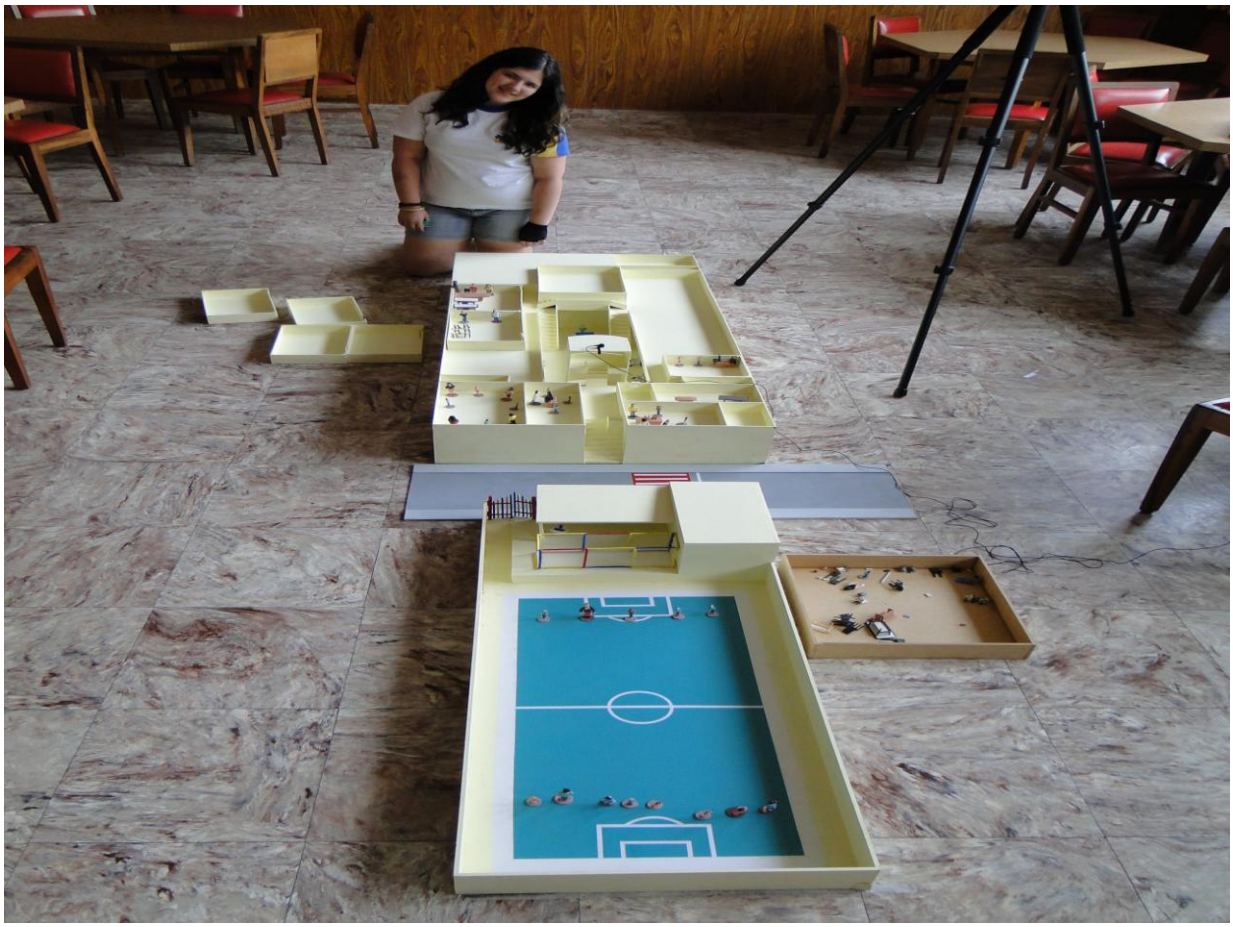
HELENA (2º ANO)



YASMIN (3º ANO)

CAROLINA (4º ANO)

TALITA (5º ANO)



ISABELLA (6º ANO)

MENINAS EM DUPLAS

LUISA E MARIA LUIZA (2º ANO)

ELISA E TERESA

(3ºANO)

TERESA CRISATINA E CLARA (4º ANO)

JAQUELINE E GIOVANA (5º ANO)

GABRIELA E MARIA CECÍLIA (6º ANO)