



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

MARISA FARIAS DOS SANTOS LIMA

CRIANÇA E ALUNO:
UM ESTUDO DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SEGUNDO
LICENCIANDOS DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE
MATO GROSSO, *CAMPUS CUIABÁ*

**CUIABÁ
2010**

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

MARISA FARIAS DOS SANTOS LIMA

CRIANÇA E ALUNO:
UM ESTUDO DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SEGUNDO LICENCIANDOS
DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE
MATO GROSSO, *CAMPUS CUIABÁ*

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação na Área de Concentração: Educação Linha de Pesquisa: Cultura, Memória e Teorias em Educação.

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Daniela Barros da Silva Freire Andrade

CUIABÁ
2010

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

MARISA FARIAS DOS SANTOS LIMA

CRIANÇA E ALUNO:
UM ESTUDO DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SEGUNDO
LICENCIANDOS DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE
MATO GROSSO, *CAMPUS CUIABÁ*

BANCA EXAMINADORA

Professora Doutora Maria Suzana De Stefano Menin - UNESP
Examinadora Externa

Professora Doutora Márcia dos Santos Ferreira - UFMT
Examinadora Interna

Professora Doutora Ana Rafaela Pecora - UFMT
Examinadora Suplente

Professora Doutora Daniela Barros da Silva Freire Andrade
Orientadora

Os sonhos são rios que fluem ao deságue; e neste longo caminho, existem ápices e declives, e em determinados momentos: pontos críticos em sua extensão, o curso parece se esgotar. E é nessa hora a qual recebe-se os afluentes! E muitas vezes não percebemos como tão próximos eles estão e como podem mudar e enriquecer nossos cursos!

Hoje, olho e vejo que findei um percurso.

Mas onde está o mar? Não há um mar...

Pois no final do meu rio há outro rio!

E assim navego...

Dedico este trabalho a todos os afluentes que estiveram enriquecendo e ajudando-me nesse percurso; desejo que os seus rios jamais alcancem o mar, pois quando chega-se a ele, é por que todos os sonhos terminaram...

(Anônimo)

Meu Deus nunca me abandonou e
amigos fiéis ao meu lado colocou.

É importante saber agradecer
a quem me fez bem
a quem me abençoou.

Quem esteve comigo na hora
da alegria e da dor.

Por isso eu quero agradecer:

Muito obrigado Senhor!

AGRADECIMENTOS ESPECIAIS

Ao meu esposo Artur, companheiro de risos e lágrimas. Querido, obrigado por seu amor e incentivo, afinal, você foi o primeiro a acreditar nesta conquista. Agradeço sua compreensão por minha ausência inevitável nesse processo.

Aos meus familiares, obrigado por tudo que foi possível.

Aos amigos Eliel, Lila e Giselle por mostrarem que o impossível nem sempre é tão impossível assim...

Aos irmãos da Igreja Assembléia de Deus, CPA 2, em especial ao meu pastor Enésio Barreto Rondon e as amigas do coração Janice e Hérica pelas orações e apoio durante o curso.

À Renata Costa por me ensinar a ver além da imagem refletida no espelho. Mostrando-me que é possível dar um novo significado a vida e gostar do resultado.

Ao pastor Jaime de Carvalho, por mostrar que é possível conciliar razão e unção! (II Coríntios 3.5)

AGRADECIMENTOS

Às professoras doutoras *Maria Suzana De Stefano Menin*, *Márcia dos Santos Ferreira* e *Ana Rafaela Pecora*, por participarem da banca examinadora deste trabalho e contribuírem com sugestões bibliográficas e orientações com as quais foi possível construir novos saberes.

À professora doutora *Daniela Barros da Silva Freire Andrade*, orientadora desse trabalho, por dar-me a oportunidade de crescimento, pela relação de aprendizagem e dedicação durante o processo de formação. Agradeço por me acompanhar durante o estágio supervisionado, junto à turma de Pedagogia 2008/1, experiência que me deu a certeza de estar no caminho certo quanto à escolha da minha profissão.

À professora doutora *Eugênia Coelho Paredes*, por proporcionar vários momentos de muito trabalho, conhecimento sobre as representações sociais e relatos de lugares e vivências, os quais, em sua maioria foram dosados com muito humor e amor pela vida.

Ao professor doutor *Carlo Ralph De Musis*, por compartilhar seus conhecimentos, seu tempo e, sobretudo, sua alegria, carinho e amizade.

À coordenação Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso e do curso de Pedagogia e seus professores pelo compromisso com a Educação e a Pesquisa, atitude que permitiu a realização deste estudo.

Aos *licenciandos de Pedagogia*, por aceitarem participar deste estudo. Espero que os resultados apresentados contribuam para o crescimento do Curso como também suscite novas formas de pensar o trabalho docente.

Aos *colegas do GPEP*, em especial todos que de uma forma ou de outra tive o prazer de compartilhar momentos de aprendizado que levarei comigo sabendo que também deixei um pedacinho de mim com vocês e isso me lembra o processo educativo. Obrigada por deixarem-me fazer parte das vossas vidas!

Contudo há pessoas em que o relacionamento foi mais estreito, fato que tornou evidente: afinidades, diferenças e principalmente amizade e respeito.

À professora mestre *Léa Saul*, por não negar seus conhecimentos, principalmente sobre ABNT. Obrigada pela atenção e por sua bondade em dispensar o seu tempo para socorrer-me quando alguma dúvida surgia. À professora mestre *Fernanda Cândido*, que compartilhou momentos graciosos de amizade e de troca de conhecimentos.

À Mestre *Bruna Luise da Silva Sant'Ana*, pessoa especial, por teres enriquecido estes dias no GPEP com o brilho da tua presença, pelo acolhimento e atenção mesmo após sua saída. À Mestre *Geniana dos Santos*, pela sinceridade, competência e por tantos sorrisos e abraços afetuosos.

À Mestre *Inês Felix*, por sua amizade, por acreditar quando eu não acreditei. Mesmo que a palavra "obrigado" signifique tanto, não expressará por inteiro o quanto seu gesto atencioso e delicado foi importante para mim. À Mestre *Kênia Teixeira Rangel*, pelos momentos de alegria, companheirismo e sensibilidade os quais tornaram a convivência tão...Magali!

À *Aline Rejane Caxito Braga*, pessoa especial que tive o prazer de compartilhar alegrias (muitas!), medo, superações e às vezes lágrimas. Obrigado por dizer, algumas vezes, o que eu realmente precisava ouvir em vez do que eu queria que você dissesse, e por ter me mostrado outro lado a considerar. Obrigado por ter posto tanta sabedoria, cuidado e imaginação na nossa amizade, por compartilhar tantas coisas boas e por marcar tantas lembranças sobre nós. Amizade sincera que tornou a caminhada mais leve. Sinceramente, obrigada!

Ao colega de geração *Rafael Rodrigues Lourenço Marques*, pela amizade compartilhada e pelos momentos de acerto e desacertos que foram importantes para o meu amadurecimento.

Às pesquisadoras do Programa de Iniciação Científica (PIBIC) *Yuri Lara e Paula Poubel*, por participarem da coleta, da elaboração do banco de dados, pelo cafezinho gostoso, pelas leituras e aprendizado em grupo, enfim, pela amizade forjada na alegria das novidades e também na dor das contrariedades da vida.

A mestranda *Érica Nayla Harrich Teibel*, por ter sempre uma palavra acolhedora e de incentivo. À mestranda *Paula Martins dos Anjos* pelo carinho e convívio. À *Naiara dos Santos Nienow*, por ser tão meiga e sincera. Concordo que as pessoas precisam buscar novos lugares e ares, não por meio de histórias, imagens ou livros, precisa ser concreto, só assim foi possível a vida brindar-me com a sua convivência tão doce. Ms 10, vocês chegaram e tornaram o GPEP mais brilhante e musical.

As doutorandas *Solange Thomé G. Dias e Rosely Ribeiro Lima*, pela amizade e convivência amistosa.

Às Ms 11 *Carla Adriana Rossi Ramos, Gilvania Luiza de Oliveira Neves Machado e Sandra Aparecida Cavallari*, certeza de que a pesquisa continua. É tudo novo de novo!

Agradeço de coração: À *Mariana Serra Gonçalves, Luísa Maria Teixeira Silva Santos e Jeison Gomes dos Santos* pelo carinho, competência e socorro em meio às dificuldades burocráticas. Obrigada por tudo!

RESUMO

Neste estudo intentou-se conhecer os conteúdos e a estrutura das representações sociais sobre *criança e aluno* segundo licenciandos de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso, *campus* Cuiabá. O referencial teórico adotado foi a Teoria das Representações Sociais (MOSCOVICI, 1978) articulado a abordagem estrutural (ABRIC, 1998). Essa orientação teórico metodológica priorizou a análise da rede de significados subjacentes ao discurso dos licenciandos bem como a identificação dos processos formadores das representações sociais correspondentes. Além disso, buscou identificar, por meio da exploração da variável ano, possíveis diferenças no que se refere à focalização dos subgrupos sobre os objetos de representação. e estabelecer relações entre o conteúdo e a estrutura das representações sociais de criança e aluno tomando-os como elementos identitários da docência e orientadores de práticas pedagógicas. Foram investigados 205 licenciandos matriculados no curso de Pedagogia. Como recurso metodológico utilizou-se a Associação Livre de Palavras e Grupo de Discussão. As evocações coletadas receberam tratamento metodológico, as quais foram agrupadas em categorias formadas no processo de *análise de conteúdo*, as quais foram processadas no programa computacional *Classification Hiérarchique Implicative et Cohésitive* (CHIC) para conhecer os conteúdos das representações. Para compreender a estrutura das representações foi utilizado o programa computacional *Ensemble de Programmes Permettant l'Analyse des Évocations* (E-VOC), contemplando a ordem média das evocações (OME) e a ordem de importância (OMI), seguido por *análise de similitude*. Por último, realizou-se a exploração dos dados segundo a variável *ano*. Destacou-se como produtivo a comparação dos quadros de elementos estruturais organizados por OME e por OMI. Este procedimento foi adotado com o propósito de observar o impacto da organização dos atributos segundo os dois critérios para o estudo da estrutura das representações sociais como também identificar e compreender o fenômeno da focalização na construção representacional acerca dos objetos apresentados. Do ponto de vista das análises das representações sociais de *criança e aluno* destacou-se que os seus conteúdos, bem como suas estruturas considerando o grupo de licenciandos de Pedagogia como um todo e os seus subgrupos entendendo suas diferenças como indicadores de possíveis processos de transformações de representações. Os resultados relativos à *criança* sublinharam que os acadêmicos de Pedagogia da UFMT, *campus* Cuiabá a representam segundo a imagem social da *criança inocente*, provavelmente ancorada nas imagens historicamente construídas pelo pen-

samento social resultante das mudanças e construções sociais realizadas a partir do período medieval. Os conteúdos e estrutura da representação social sobre *aluno*, segundo os licenciandos, anunciaram a centralidade do termo *aprendiz* caracterizado como dedicado, imbuído de disponibilidade para aprender e disciplina para estudar. Dessa forma, as representações sociais parecem ser construídas em um exercício que prima por subtrair a contradição inerente a todo ser humano nomeadas a partir de antinomias tais como: amor e ódio, prazer e desprazer, construção e desconstrução. Demonstrando uma adesão ao modelo idealizado de ser humano que atende as demandas afetivas do adulto à medida que reafirma, sem colocar em risco, a sua função de educador que protege, cuida e de professor que ensina ao mesmo tempo em que estimula o desenvolvimento.

Palavras-chaves: Criança. Aluno. Representações sociais. Licenciandos de Pedagogia

ABSTRACT

This study aimed at getting to know the contents and the structure of social representations about *child* and *student* according to Pedagogy undergraduate students of the Federal University of Mato Grosso, Cuiabá *campus*. The theoretical referential adopted was the Theory of Social Representations (MOSCOVICI, 1978) integrated to the structural approach (ABRIC, 1998). This theoretical methodological orientation prioritized the analysis of the underlying net of meanings to the discourse of the undergraduate students as well as the identification of the formative processes of the social representations. Besides, it sought to identify, through the exploitation of the variable year, possible differences regarding the subgroups focalization about the objects of representation and to establish the relationship between the content and the structure of the social representation of child and student taking them as identity elements of teaching and guiding lines of pedagogical practices. 205 licentiate students enrolled in the Pedagogy course were investigated. As a methodological resource the Free Association of Words test and the Discussion Group were used. The evocations collected received methodological treatment, which were gathered in categories formed in the process of *content analysis*, and were processed in the computational program *Classification Hiérarchique Implicative et Cohésitive* (CHIC) to know the contents of the representations. To understand the structure of the representations the computational program *Ensemble de Programmes Permettant l'Analyse des Évocations* (EVOC) was used, contemplating the average order of evocations (OME) and the order of importance (OMI), followed by the *similitude analysis*. Lastly, the data exploitation according to the variable *year* was performed. The comparison of the charts of structural elements organized by OME and OMI were emphasized. This procedure was adopted with the purpose of observing the impact of the organization of the attributes according to both criteria for the study of the structure of the social representations as well as identifying and understanding the focalization phenomenon in the representational construction about the objects presented. From the point of view of the analyses of social representations of *child* and *student* it was highlighted that their contents, as well as their structures taking into account the group of Pedagogy students as a whole and its subgroups, tried to understand their differences as indicators of possible processes of transformations of representations. The results related to *child* emphasized that the Pedagogy students of the UFMT, Cuiabá *campus* represent it according to the social image of the *naive child*, probably based on the images

historically constructed by the social thought which is a result of the changes and social constructions that have been carried out since the medieval period. The contents and the structure of social representation about *student*, according to the undergraduate students, announced the centrality of the term *learner* characterized as dedicated, imbued with willingness to learn the subject. In this way, the social representations seem to be constructed in an exercise that struggles for subtracting the contradiction inherent in every human being named after antinomies such as: love and hate, pleasure and dissatisfaction, construction and deconstruction. Showing an adherence to the idealized model of human being that meets the affective needs of the adult as it reaffirms, without jeopardizing, its function as an educator who protects, cares and as a teacher that teaches and stimulates the development.

Key-words: Child. Student. Social representations. Pedagogy undergraduate students.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

ILUSTRAÇÕES

Ilustração 1 Exemplo da Árvore Coesitiva gerada pelo software CHIC	61
Ilustração 2 Árvore coesitiva gerada pelo <i>software</i> CHIC para o termo indutor <i>criança</i>	78
Ilustração 3 Classe 1	79
Ilustração 4 Classe 2	79
Ilustração 5 Classe 3	80
Ilustração 6 Classe 4	80
Ilustração 7 Quadros de elementos estruturais OME e OMI referentes ao mote indutor Criança	82
Ilustração 8 Árvore de análise de similitude das evocações mais frequentes ao termo <i>Criança</i>	83
Ilustração 9 Quadros de elementos estruturais OME e OMI referentes ao primeiro ano	85
Ilustração 10 Árvore de similitude das evocações referentes ao termo <i>Criança</i> , segundo licenciandos do primeiro ano de Pedagogia da UFMT	86
Ilustração 11 Quadros de elementos estruturais OME e OMI referentes ao segundo ano	87
Ilustração 12 Árvore de similitude das evocações referentes ao termo <i>Criança</i> , segundo licenciandos do segundo ano de Pedagogia da UFMT	88
Ilustração 13 Quadros de elementos estruturais OME e OMI referentes ao terceiro ano	89
Ilustração 14 Árvore de similitude das evocações referentes ao termo <i>Criança</i> , segundo licenciandos do terceiro ano de Pedagogia da UFMT	89
Ilustração 15 Quadros de elementos estruturais OME e OMI referentes ao quarto ano	91
Ilustração 16 Árvore de similitude das evocações referentes ao termo <i>Criança</i> , segundo licenciandos do quarto ano de Pedagogia da UFMT	91
Ilustração 17 Árvore coesitiva gerada pelo <i>software</i> CHIC	103
Ilustração 18 Classe 1	103
Ilustração 19 Classe 2	104
Ilustração 20 Classe 3	104

Ilustração 21 Classe 4.....	105
Ilustração 22 Quadros de elementos estruturais por OME e OMI sobre o mote indutor <i>aluno</i>	106
Ilustração 23 Árvore de similitude das evocações mais frequentes ao termo indutor <i>Aluno</i> .	107
Ilustração 24 Quadros de elementos estruturais OME e OMI referentes ao primeiro ano.....	112
Ilustração 25 Árvore de similitude das evocações referentes ao termo <i>Aluno</i> , segundo licenciandos do primeiro ano de Pedagogia da UFMT	113
Ilustração 26 Quadros de elementos estruturais OME e OMI referentes ao segundo ano	114
Ilustração 27 Árvore de similitude das evocações referentes ao termo <i>Aluno</i> , segundo licenciandos do segundo ano de Pedagogia da UFMT.....	115
Ilustração 28 Quadros de elementos estruturais OME e OMI referentes ao terceiro ano do atributo <i>aluno</i>	116
Ilustração 29 Árvore de similitude das evocações referentes ao termo <i>Aluno</i> , segundo licenciandos do terceiro ano de Pedagogia da UFMT.....	116
Ilustração 30 Quadros de elementos estruturais OME e OMI referentes ao quarto ano	118
Ilustração 31 Árvore de similitude das evocações referentes ao termo <i>Aluno</i> , segundo licenciandos do quarto ano de Pedagogia da UFMT.....	118

QUADROS

Quadro 1 Plano de coleta e técnica de análise dos dados.....	52
Quadro 2 Descritores orientadores do grupo de discussão.....	57
Quadro 3 Quadro de elementos estruturais.....	63
Quadro 4 Dados sociodemográficos apresentados por ano	67
Quadro 5 Definição de categorias para o termo indutor <i>criança</i>	69
Quadro 6 Atributos dos núcleos centrais referentes ao mote indutor <i>Criança</i>	92
Quadro 7 Quadro de definição de categorias para o termo indutor <i>aluno</i>	94
Quadro 8 Atributos dos núcleos centrais referentes ao mote indutor <i>Aluno</i>	119

TABELAS

Tabela 1 Distribuição dos licenciandos quanto ao <i>período</i>	53
Tabela 2 Categorias formadas a partir do termo indutor <i>Criança</i>	70
Tabela 3 Frequências e porcentagens dos atributos referentes à categoria <i>Imagens Sociais da Infância do mote indutor criança</i>	71
Tabela 4 Frequências e porcentagens dos atributos referentes à categoria <i>Bem-Estar</i>	72
Tabela 5 Frequências e porcentagens dos atributos referentes à categoria	73
Tabela 6 Frequências e porcentagens dos atributos referentes à categoria <i>Ludicidade</i>	74
Tabela 7 Frequências e porcentagens dos atributos referentes à categoria <i>Dimensão Temporal do mote indutor criança</i>	75
Tabela 8 Frequências e porcentagens dos atributos referentes à categoria <i>Dimensão Relacional</i>	75
Tabela 9 Frequências e porcentagens dos atributos referentes à categoria <i>Papéis</i>	76
Tabela 10 Frequências e porcentagens dos atributos referentes à categoria <i>Dimensão Disciplinar</i>	77
Tabela 11 Categorias formadas a partir do termo indutor <i>Aluno</i>	95
Tabela 12 Frequências e porcentagens dos atributos	95
Tabela 13 Frequências e porcentagens dos atributos referentes à categoria <i>Dimensão Intelectual</i>	97
Tabela 14 Frequências e porcentagens dos atributos referentes à categoria <i>Papéis</i>	98
Tabela 15 Frequências e porcentagens dos atributos referentes à categoria <i>Trabalho</i>	99
Tabela 16 Frequências e porcentagens dos atributos referentes à categoria <i>Dimensão Relacional</i>	100
Tabela 17 Frequências e porcentagens dos atributos referentes à categoria <i>Lugar</i>	101

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	19
1. TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS	24
1.1. Teoria das Representações Sociais	24
1.2. Abordagem estrutural das representações sociais	31
1.3. Representações Sociais e Educação	34
2. CRIANÇA E ALUNO ENQUANTO OBJETOS DE REPRESENTAÇÃO	38
3. METODOLOGIA.....	48
3.1. Problema e questões norteadoras do estudo	48
3.2. Contexto da pesquisa.....	49
3.2.1. O curso de Pedagogia da UFMT	49
3.2.2. Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia da UFMT.....	49
3.3. Plano de coleta e técnicas de análise	51
3.3.1. Coleta de dados - Associação Livre de Palavras	53
3.3.2. Coleta de dados - Grupo de discussão	55
3.4. Tratamento dos dados.....	58
3.4.1. Análise de conteúdo.....	58
3.4.2. Classificação Hierárquica Coesitiva (CHIC).....	60
3.4.3. Análise dos elementos estruturais (EVOC).....	62
3.4.5. Análise de Similitude	65
4. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS	66
4.1. Caracterização dos sujeitos.....	66
4.2. Associação Livre de Palavras	68
4.3. TERMO INDUTOR CRIANÇA	70
4.3.1. Análise de conteúdo:	70

4.3.2. Análise Hierárquica Coesitiva.....	78
4.3.2.1. Primeira Classe.....	79
4.3.2.2. Segunda Classe.....	79
4.3.2.3. Terceira Classe.....	80
4.3.2.4. Quarta Classe.....	80
4.3.3. Análise dos elementos estruturais.....	81
4.3.4. Análise dos elementos estruturais considerando a variável <i>ano</i>	85
4.4. TERMO INDUTOR <i>ALUNO</i>	93
4.4.1. Análise de Conteúdo.....	93
4.4.2. Análise Hierárquica Coesitiva.....	102
4.4.2.1. Primeira Classe.....	103
4.4.2.2. Segunda Classe.....	104
4.4.2.3. Terceira Classe.....	104
4.4.2.4. Quarta Classe.....	105
4.4.3. Análise dos Elementos Estruturais das Evocações.....	106
4.4.4. Análise dos elementos estruturais considerando a variável <i>ano</i>	112
4.5. ENTRELAÇAMENTO DOS DADOS: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE CRIANÇA E <i>ALUNO</i>, SEGUNDO LICENCIANDOS DE PEDAGOGIA.....	121
4.5.1. Análise de conteúdo.....	121
4.5.2. Análise Hierárquica Coesitiva.....	122
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	125
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	129
APÊNDICE A Termo de consentimento livre e esclarecido.....	136
APÊNDICE B Roteiro para a Associação Livre de Palavras.....	137
APÊNDICE C Questionário Sócio demográfico.....	138
APÊNDICE D Categorias referentes ao mote indutor <i>criança</i>	139
APÊNDICE E Categorias referentes ao mote indutor <i>aluno</i>	148
APÊNDICE F Matriz de Similitude do mote indutor <i>criança</i>.....	155

APÊNDICE G Matriz de Similitude do mote indutor criança primeiro ano	156
APÊNDICE H Matriz de Similitude do mote indutor <i>criança segundo ano</i>	157
APÊNDICE I Matriz de Similitude do mote indutor <i>criança terceiro ano</i>	158
APÊNDICE J Matriz de Similitude do mote indutor <i>criança quarto ano</i>	159
APÊNDICE K Matriz de Similitude do mote indutor <i>aluno</i>	160
APÊNDICE L Matriz de Similitude do mote indutor <i>aluno primeiro ano</i>	161
APÊNDICE M Matriz de Similitude do mote indutor <i>aluno segundo ano</i>	162
APÊNDICE N Matriz de Similitude do mote indutor <i>aluno terceiro ano</i>	163
APÊNDICE O Matriz de Similitude do mote indutor <i>aluno quarto ano</i>	164
APÊNDICE P Roteiro do Grupo de Discussão	165
ANEXO A Relatório disponibilizado pelo EVOC, com o emprego do subprograma RANGMOT acerca do mote indutor <i>criança</i>	170
ANEXO B Relatório disponibilizado pelo EVOC, com o emprego do subprograma RANGMOT acerca do mote indutor <i>criança – primeiro ano</i>	171
ANEXO C Relatório disponibilizado pelo EVOC, com o emprego do subprograma RANGMOT acerca do mote indutor <i>criança – segundo ano</i>	172
ANEXO D Relatório disponibilizado pelo EVOC, com o emprego do subprograma RANGMOT acerca do mote indutor <i>criança – terceiro ano</i>	173
ANEXO E Relatório disponibilizado pelo EVOC, com o emprego do subprograma RANGMOT acerca do mote indutor <i>criança – quarto ano</i>	174
ANEXO F Relatório disponibilizado pelo EVOC, com o emprego do subprograma RANGMOT acerca do mote indutor <i>aluno</i>	175
ANEXO G Relatório disponibilizado pelo EVOC, com o emprego do subprograma RANGMOT acerca do mote indutor <i>aluno – primeiro ano</i>	176
ANEXO H Relatório disponibilizado pelo EVOC, com o emprego do subprograma RANGMOT acerca do mote indutor <i>aluno – segundo ano</i>	177
ANEXO I Relatório disponibilizado pelo EVOC, com o emprego do subprograma RANGMOT acerca do mote indutor <i>aluno – terceiro ano</i>	178
ANEXO J Relatório disponibilizado pelo EVOC, com o emprego do subprograma RANGMOT acerca do mote indutor <i>aluno – quarto ano</i>	179

INTRODUÇÃO

Este estudo foi desenvolvido no âmbito da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) e está vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação. Objetivou-se nele investigar as representações sociais de licenciandos do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia-Magistério das Séries Iniciais do Ensino Fundamental, *campus* Cuiabá, sobre os temas *criança* e *aluno*. Este contexto tem a finalidade de explorar hipóteses interpretativas elaboradas ao longo das pesquisas realizadas pelo Grupo de Pesquisa em Educação e Psicologia (GPEP) sobre representações sociais do trabalho docente, segundo licenciandos da UFMT¹.

Em 2007 o referido grupo, baseando-se nos estudos de Moscovici (1978, 2003); Abric (1998), e Lakoff e Johnson (2002) investigou as *Representações sociais da perspectiva de futuro do trabalho docente segundo licenciandos da UFMT* (ANDRADE et al, 2007). Nesse estudo foram abordados 1574 sujeitos dos cursos de licenciaturas da UFMT (História, Letras, Filosofia, Biologia, Artes, Matemática, Geografia, Física, Química e Pedagogia), dos quais 1172 responderam o que foi solicitado: evocações para seis motes indutores e uma metáfora sobre o tema indutor *professor*, acompanhada de frase explicativa para a metáfora escolhida.

Dos resultados evidenciados por meio das evocações foi possível destacar o atributo *aluno* como importante elemento na constituição das representações sociais sobre o trabalho docente, estando alguns aspectos do seu significado sustentando as evocações sobre *razões para ser e não ser professor, atividades do professor nos dias atuais e no futuro e, do que depende e do que dependerá o trabalho do professor*.

Segundo o referido estudo o *aluno* surge no contexto das representações sociais do professor como um dos elementos fundamentais para uma boa atuação profissional do docente, desde que em condições ideais, nas quais atue como aprendiz. Ao mesmo tempo, nas questões *do que depende e do que dependerá o trabalho docente o aluno*, juntamente com o *poder público*, configura como ator social responsável pela existência e continuidade do magistério, desvelando a personificação dos responsáveis pelo êxito e pela própria existência da docência na atualidade, o professor.

¹ Essas investigações estão ligadas aos estudos desenvolvidos pelo Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade na área de Educação (CIERS-ED), cuja pesquisa nuclear denomina-se *Representações Sociais do trabalho de professor para alunos de cursos de licenciatura* e pesquisas locais, dentre elas a investigação intitulada: *Representações Sociais da perspectiva de futuro do trabalho docente segundo licenciandos da UFMT*.

Já a análise das metáforas revelou a imagem do professor como *espelho*, no qual o aluno reflete-se, ou quer refletir a imagem do professor. Como consequência direta, pode-se dizer que o aluno foi representado como a imagem e semelhança do professor. Mais ainda, o professor seria tal como um *regador*, caracterizado como detentor do conhecimento e responsável em transmiti-lo ao aluno, ou como uma *ponte*, que teria a capacidade de transportar o *aluno* de um lugar ao outro, de uma condição social a outra mediante o acúmulo de informações e saberes que circulam socialmente.

Santos, Bento-Guth e Paredes (2007), em estudo denominado *O aluno segundo representações sociais de futuros pedagogos*, investigaram 145 licenciandos do curso de Pedagogia da UFMT. Foi pedido aos mesmos que escrevessem uma metáfora sobre *conhecimento*, *aluno* e *professor*, em seguida foi solicitado uma frase explicativa para o termo escolhido.

Os dados em torno do atributo *aluno* indicaram, segundo os licenciandos investigados, que circulam duas maneiras de representá-lo; uma destaca a imagem do bom aluno ou do aluno idealizado e em outra o aluno é caracterizado como antagonista do trabalho do professor; nesse caso, aquele que não se submete à autoridade e ao método de ensino do professor.

No contexto de formação social de futuros professores da Educação Básica o debate em torno do aluno envolve não apenas a sua condição de aprendiz, mas também a sua condição de infante. O exame na literatura da área destacou a existência de dicotomia entre representações de criança e de aluno segundo professores (FLEURY, 2004). Neste caso, a autora indica a existência de significados antagônicos aos atributos aluno e criança, anunciando cisão no plano simbólico a despeito da existência de um aluno real que, embora encarne a função social de aluno, também é criança.

Conforme Sarmiento (2007, 2008), os estudos de Áries possibilitaram a demonstração de que várias concepções de infância podem existir modificar e diversificar. Contudo é interessante investigar quais as origens dessas concepções, seus vetores de transformação e de mudança.

Ariès (1981) em seu trabalho pioneiro sobre a *História Social da Criança e da Família* evidencia que a representação da infância como um período peculiar de nossas vidas, não é um sentimento natural ou inerente à condição humana. Segundo o autor, esse olhar diferenciado sobre a criança teria começado a se formar com o fim da Idade Média. O autor indica que no período medieval havia duas representações de infância. A primeira caracterizada pela paparicação e a segunda pela disciplinarização.

A modernidade construiu a diferença entre infância e adultez, porém essa ideia não pode ser considerada única, pois dentro do espaço cultural dessas sociedades, existem varia-

ções de pensamentos sobre a infância, fundamentadas em outros valores como a classe social, o grupo de pertença étnica, a religião predominante, o nível de instrução da população.

De acordo com as contribuições de Quinteiro (2000), Sirota (2001) e Sarmiento (2007, 2008), os conceitos modernos que procuram entender a *criança* são variados e modificáveis nas culturas e nos diferentes grupos sociais, determinando formas de educar e de se comportar com o infante; todas elaboradas com base na cultura do presente e no passado. Assim, a história da infância não é apenas uma história das crianças, mas das representações que se elaboram sobre elas.

Sobre a aproximação criança-aluno, Gimeno (2005), afirma que as práticas educacionais estão estreitamente ligadas às experiências familiares. O acúmulo cultural dessas relações está presente nas ideias, nas ações de ambiguidade, de ambivalência e de enfrentamentos que se expressam em crenças, atitudes e comportamentos para com a criança. No entanto, para o conceito de *aluno*, concorrem as tradições da cultura forjadas nas instituições, que foram incumbidas de modelar esse personagem.

Ao procurar investigar esta problemática no contexto do curso de Pedagogia da UFMT, intentou-se conhecer, por meio do presente estudo, os conteúdos e as estruturas das representações sociais sobre aluno e criança, segundo licenciandos de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso, *campus* Cuiabá.

Os objetivos específicos desta pesquisa foram: 1. Analisar a rede de significados subjacentes ao discurso dos licenciandos sobre criança e aluno, bem como os processos formadores das representações sociais correspondentes; 2. Identificar possíveis diferenças entre as representações sociais sobre criança e aluno; 3. Explorar o cruzamento da variável ano, com o intuito de identificar possíveis diferenças no que se refere à focalização que os licenciandos possuem sobre os objetos de representação; 4. Estabelecer relações entre o conteúdo e a estrutura das representações sociais de aluno e criança, tomando-os como elementos identitários da docência e orientadores de práticas pedagógicas.

A escolha pelos licenciandos de Pedagogia justifica-se por ser este último um curso em que os alunos se habilitam para a atuação na Educação Básica, com destaque ao Ensino Fundamental e Educação Infantil. Desta forma, sua clientela se caracteriza eminentemente por alunos até 10 anos, encarnando concomitantemente ambas as condições, a de *criança* e a de *aluno*.

Deste modo, foram consultados 205 acadêmicos de Pedagogia de ambos os turnos, que apresentaram evocações para os motes indutores *criança* e *aluno*, conforme a técnica da

Associação Livre de Palavras. As evocações coletadas foram agrupadas em categorias formadas no processo de *análise de conteúdo*, e depois essas categorias foram processadas no programa computacional *Classification Hiérarchique Implicative et Cohésitive* (CHIC).

Para compreender a estrutura das representações foi utilizado o programa computacional *Ensemble de Programmes Permettant l'Analyse des Évocations* (EVOC), contemplando a ordem média e a ordem de importância das evocações, seguido por *análise de similitude*. Após explorou-se a variável *ano* com uma ferramenta do EVOC, um subprograma denominado SELEVOC.

A apresentação dos elementos considerados estruturais das representações sociais a partir do tratamento realizado pelo programa computacional EVOC, foi organizada em ordem média de evocação (OME) e ordem média de importância das evocações (OMI). Este procedimento foi adotado com o propósito de observar o impacto na organização dos atributos segundo os critérios da OME e da OMI. Neste último critério analisou-se o impacto da organização dos elementos estruturais levando em consideração a ordem de importância presente no exercício de ordenação dos atributos, considerando a variável *ano* no contexto da formação de professores. Assim, este estudo foi organizado em quatro capítulos distintos: Fundamentação Teórica, Metodologia, Descrição e análise dos resultados, e Considerações finais.

O primeiro capítulo está fundamentado nos estudos propostos pela Teoria das Representações Sociais, mais especificamente na abordagem estrutural, tendo como principais teóricos Moscovici (1978, 2003), Jodelet (2001, 2005), Jovchelovitch (2008), Wagner (1998), Abric (1998, 2001, 2002), Nóbrega (2001). Quanto à relação entre Teoria das Representações sociais e Educação, tem-se como contribuições principais aquelas desenvolvidas pelos autores Gilly (2001), Souza (2002), Menin (2005), Flament (1996, 2002), Madeira (2001), Duveen (1994), Rouquette (2003), Doise (2001), Jodelet (2001).

No segundo capítulo localizam-se as contribuições na área da Educação, tendo como destaque os estudos relacionados à prática docente. Os principais teóricos pesquisados foram: Sirota (2001), Oliveira (2002), Zanella (2005) Heywood (2004), Quinteiro (2000), Sarmiento (2007, 2008), Ariès (1981), Gimeno (2005), Menin (2005, 2009), Andrade (2007), Jodelet (1999), Delgado; Muller (2006), Almeida; Dessandre, (2008), Fleury (2004). Além disso, foi investigado o *rol* de pesquisas realizadas pelo Grupo de Pesquisa em Educação e Psicologia-GPEP - desenvolvidas por Bento-Guth (2008), Carvalho (2008), Santana (2008), Souza (2008), Silva (2009), Santos (2009), Rangel (2009) e Andrade et al (2009).

O terceiro capítulo mostra o percurso metodológico realizado durante a pesquisa, no qual detalha-se os métodos e procedimentos realizados, como também os critérios que orientaram as suas escolhas.

O quarto capítulo apresenta a descrição dos dados e a análise dos resultados, com destaque para a discussão sobre diferenças, semelhanças e mesmo transformação de representações sociais segundo a variável ano.

Por último, serão expressas, nas considerações finais, reflexões sobre a implicação dos resultados para o campo educacional, bem como sobre aspectos formais do estudo.

1. TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Este capítulo tem por finalidade apresentar o referencial teórico que contribuiu para a análise e compreensão dos dados deste estudo.

Nesse sentido, apresenta-se como fundamento teórico sistematizado a Teoria das Representações Sociais articulada com a área da Educação, no intuito de conhecer e apresentar a dimensão dos estudos elaborados sobre os temas que serão evidenciados.

Serão apresentados os elementos que constituem as representações sociais, os processos formadores e suas funções. Destacar-se-á a abordagem estrutural da Teoria das Representações Sociais que contribuiu no sentido de possibilitar a compreensão da organização das representações estudadas.

No contexto deste capítulo foram úteis as discussões propostas por Moscovici (1978, 2003), Jodelet (2001, 2005), Jovchelovitch (2008), Wagner (1998), Abric (1998, 2001, 2002), Nóbrega (2001). Com relação à Teoria das Representações sociais e Educação, tem-se: Gilly (2001), Souza (2002), Menin (2005), Flament (1996, 2002), Madeira (2001), Duveen (1994), Rouquette (2003), Doise (2001) e Jodelet (2001).

1.1. Teoria das Representações Sociais

Os estudos sobre a Teoria das Representações sociais foram desenvolvidos na década de 60 do Séc. XX, a partir da obra de Serge Moscovici intitulada *A Representação Social da Psicanálise*; essa obra foi publicada na França em 1961 e no Brasil em 1978. Nessa pesquisa o autor observou as diferentes maneiras pelas quais a Psicanálise estava sendo representada e difundida na sociedade parisiense. A preocupação de Moscovici (1978) foi estudar como o conhecimento científico seria transformado em senso comum ou conhecimento espontâneo. Ao apresentar tal raciocínio, Moscovici (2003) evidencia que, tanto o conhecimento reificado quanto o senso comum se apresentam de forma privilegiada, havendo assim uma regulação entre os mesmos.

Deste modo Moscovici (2003) identificou que as representações sociais são construídas no espaço entre a informação e a negociação de significados no interior do grupo, e são

asseguradas pelo processo comunicativo. Segundo o autor, representar implica a capacidade humana de tornar familiares objetos ou informações desconhecidas, e para tanto recorre-se a conclusões passadas e à memória.

As representações sociais são consideradas formas de saberes construídos no cotidiano e por ele determinado, abarcando contradições e transformações. Para Moscovici (2003) o saber se transforma, assim como as pessoas que originalmente o transformaram.

Jovchelovitch (2008) afirma que a Teoria das Representações sociais,

(...) deve ser entendida não apenas como psicologia social dos saberes, mas também como uma teoria sobre como novos saberes são produzidos e acomodados no tecido social. Isto envolve teorizar o papel de inovadores e de minorias, de indivíduos capazes de dar as costas e desafiar as tradições de uma cultura e o que ela impõe sobre a nossa maneira de ver o mundo e a nós mesmos. (JOVCHELOVITCH, 2008, p.86)

Desta forma, não se pode falar em representação de alguma coisa desvinculada de um grupo social específico, uma vez que é a atividade deste último que a constitui – *pensa-se essa afinidade em termos de consenso: se um grupo mantém tal representação, isto quer dizer que há um consenso entre os seus membros.* (SÁ, 1998, p.75).

Jodelet (2001) destaca que uma representação social é sempre de alguém, o sujeito, e de alguma coisa, o objeto. Nesse sentido, é possível afirmar que os saberes compartilhados por uma comunidade constituem o seu ambiente simbólico. Tais saberes são construídos nas relações entre os indivíduos, *as representações sociais são sistemas de pensar e conhecer o mundo.* (JOVCHELOVITCH, 2008, p. 80).

Pode-se dizer que os saberes não são formados somente pelos conhecimentos acadêmicos ou intelectuais, mas, principalmente, pelo que é transmitido através das experiências culturais, que podem ser denominadas de *senso comum*.

A pesquisa realizada por Duveen (1998) evidencia esse pensamento ao destacar que a criança ao nascer é inserida em um mundo já estabelecido e organizado; então ela procura encontrar um lugar nas relações e práticas sociais, essa estratégia a leva a assimilar o que já está estruturado e, lentamente ela vai internalizando as representações, percebendo qual a sua posição dentro do grupo e construindo sua identidade.

É possível afirmar que as representações sociais são sempre construídas. Elas abrangem a dimensão simbólica da realidade a partir da qual são sustentados os processos comunicativos, a constituição identitária, a orientação, a prescrição e a justificativa de determinadas práticas sociais. Os conhecimentos são transformados e reelaborados. Conforme conceitua Jodelet (2001, p. 22), as representações sociais podem ser consideradas como *uma forma de conhecimento socialmente elaborada e partilhada, comum a um conjunto social.*

Para Moscovici (1978), as representações sociais se transformam conforme os tipos de conhecimento e o contexto em que o indivíduo está inserido. Para o autor existem três formas de representações sociais: hegemônicas, emancipadas e polêmicas.

A primeira é caracterizada através das representações compartilhadas por membros de um grande grupo, de modo uniforme. São denominadas de hegemônicas por predominarem de forma implícita em todas as práticas afetivas e simbólicas do grupo. (WAGNER, 1998).

As representações emancipadas são partilhadas por grupos pequenos. Cada grupo cria as suas próprias versões e partilha com os demais grupos suas interpretações e símbolos. Essas representações sociais são o resultado da circulação de conhecimento e de ideias de grupos que estão mais ou menos próximos. (WAGNER, 1998).

Nas representações polêmicas, estão envolvidos grupos específicos da sociedade cujas representações partilhadas decorrem de conflitos sociais. Para Wagner (1998, p.14), as representações polêmicas “[...] caracterizam subdivisões de uma sociedade, são mutuamente exclusivas e determinam relações antagônicas entre os grupos”. Um exemplo oferecido por Moscovici (2003) sobre as representações polêmicas são os grupos que veem na AIDS o castigo de Deus como resultado da decadência moral, e defendem a pureza e a abstinência sexual como solução; opondo-se aos pensamentos daqueles que representam a AIDS como consequência da ignorância e da falta de informação, afirmando a disseminação da educação sexual e do sexo seguro como solução. Assim, é possível considerar que as representações sociais destacam-se como expressões do senso comum que se servem do pensamento ingênuo.

Andrade (2007), citando Moliner (1996), afirma que o pensamento ingênuo e as representações sociais aproximam-se porque se caracterizam pelo *formalismo espontâneo*, o *dualismo causal*, a *preferência sistemática por uma estratégia de confirmação de hipóteses* e pela substituição do conteúdo com base no *princípio da analogia* e no *processo de objetivação*.

O *formalismo espontâneo* permite a economia na comunicação, isto através dos clichês, que são formas pré-construídas de comunicação; como exemplo, podemos citar os automatismos linguísticos, que são aceitos e possibilitam a aproximação do não familiar ao familiar.

O *dualismo causal* está ligado às relações de causa e efeito quando fatos ou eventos ocorrem de forma simultânea, e se caracteriza pelo modo como os grupos associam e assimilam as novas informações, como por exemplo, o aparecimento da AIDS e a homossexualidade. A *preferência sistemática por estratégias de confirmação de hipóteses* pode ser identificada quando a argumentação transforma-se em afirmação. Frente a uma conclusão, o exercício da razão altera-se para um conhecimento que serve para negar ou afirmar tal raciocínio.

Esse exercício está fundamentado no *princípio da analogia*, caracterizado como um dos principais geradores de inferências do pensamento ingênuo por meio de generalizações.

Segundo Jodelet (2001, p.30), a comunicação é considerada importante para a realização das trocas e interações que favorecem a *criação de um universo consensual*. A importância da mesma para o estudo da Teoria das Representações sociais é que ela é considerada responsável na transmissão da linguagem, *portadora em si mesma de representações*.

O senso comum também é identificado como *pensamento natural*, sua principal característica, segundo Moscovici (2003), é a *polifasia cognitiva*. A variedade nas formas de pensar, opostas ou não, de caráter científico, religioso, metafórico e lógico, favorece a normalidade da vida cotidiana e na comunicação.

A comunicação também compreende as relações de interação social no que se refere ao consenso, ao dissenso e à polêmica, à medida que *ela incide sobre os aspectos estruturais e formais do pensamento social*. (JODELET, 2001, p. 32). Conforme a autora, o ato de representar é uma reconstrução do objeto efetuada pelos grupos sociais, os quais podem representar o objeto de formas diferentes, devido a valores, a códigos sociais estabelecidos e que fazem parte da identidade do grupo.

A comunicação é vista como um processo de troca realizado na sociedade a qual, segundo Moscovici (1978, p.28), *diferencia, traduz, interpreta e combina, assim como os grupos inventam, diferenciam ou interpretam os objetos sociais ou as representações de outros grupos*.

Segundo Jodelet (2001),

As representações sociais devem ser estudadas articulando elementos afetivos, mentais e sociais e integrando, ao lado da cognição, da linguagem e da comunicação, as relações sociais que afetam as representações e a realidade material, social e ideal sobre as quais elas intervirão (JODELET, 2001, p.41)

As representações sociais tecem uma rede de significações que identificam e orientam o grupo em suas práticas, atitudes, opiniões, crenças e valores. Assim os sujeitos sociais se resguardam da instabilidade e procuram se proteger das ameaças provocadas, reforçando deste modo, sua identidade ao se diferenciar de outros grupos.

Andrade (2007) afirma que a vida em sociedade é importante devido o esforço recíproco e pelo vínculo solidário que se evidenciam quando confrontados à desordem e ao choque de ideias. Para a autora “[...] *essa dinâmica social parece exercer uma função defensiva e identitária, cujo sentido se encontra na preservação do patrimônio cultural comum.*” (ANDRADE, 2007, p. 58).

As representações sociais podem ser consideradas como fenômenos psicossociais que devem ser entendidos a partir do seu contexto de produção. Assim as funções simbólicas e ideológicas podem ser canais de comunicação que circulam na sociedade.

Dessa forma o mundo social, pela via das representações sociais, pode ser interpretado tanto por meio do conhecimento científico, quanto do conhecimento do senso comum, ambos, na prática, estabelecem articulações, sobretudo quando se considera o fenômeno da polifasia cognitiva.

Moscovici (1978) afirma a existência de quatro fenômenos que concorrem para a construção das representações sociais, são eles: *defasagem*, *dispersão*, *focalização* e *pressão à inferência*.

A *defasagem* está relacionada à falta de acesso às informações sobre o objeto de representação; por este motivo o mesmo sofre uma intervenção dos valores e implicações pessoais ou sociais. Esse fenômeno produz três tipos de efeito aos conteúdos representativos: as *distorções*; através das quais os atributos do objeto estão presentes, porém alguns acentuados ou atenuados, causando transformações na avaliação das qualidades do objeto; as *suplementações* que conferem atributos e conotações que não são específicas ao objeto evidenciado; e as *subtrações*, que suprimem os atributos referentes ao objeto, ação com efeito de repressão das normas sociais estabelecidas ou defendidas pelo grupo social.

A *dispersão da informação* ocorre quando esta se propaga de formas diferentes, dependendo das características dos grupos. Neste caso, ela não se dissemina igualmente em todos os grupos sociais e a ambiguidade da informação também não se manifesta da mesma forma para os grupos. Assim, os sujeitos sociais têm acesso às informações que não os possibilitam observar o objeto em toda sua complexidade; devido a esse fato, os sujeitos interpretam a realidade conforme as informações que possuem.

A *focalização* indica a posição dos grupos que apresentam interesse ou desinteresse por certos aspectos de um objeto. Tal fenômeno, segundo Vala (1993), pode ser destacado em questões como: moralidade, interesses profissionais e posicionamento ideológico, os quais sofrem um processo de refinamento em que o parâmetro é o conhecimento do grupo de pertença.

A *pressão à inferência* ocorre quando há a necessidade do grupo ou indivíduo em identificar o que é desconhecido. A falta de informação causa a necessidade de produzir um conceito rápido e seguro, conforme sua estratégia de reconhecimento da realidade.

Quando o novo é concebido há um desequilíbrio cognitivo e social, para restaurá-los, segundo Moscovici (2003), é necessário ação de dois processos formadores das representa-

ções sociais: *ancoragem* e *objetivação* os quais estruturam e tornam um fenômeno comum de representação social, esse conhecimento é então transformado e partilhado pelo senso comum.

Por meio desses procedimentos, as representações sociais se formam e se mantêm em funcionamento, e mediante os mesmos o conhecimento é apropriado pelo sujeito. Moscovici (2003) demonstra esses processos:

[...] o primeiro mecanismo tenta *ancorar* ideias estranhas, reduzi-las a categorias e a imagens comuns, colocá-las em um contexto familiar. Assim, por exemplo, uma pessoa religiosa tenta relacionar uma nova teoria, ou o comportamento de um estranho, a uma escala religiosa de valores. O objetivo do segundo mecanismo é *objetivá-los*, isto é transformar algo abstrato em algo quase concreto, transferir o que está na mente em algo que exista no mundo físico [...] Esses mecanismos transformam o não-familiar em familiar, primeiramente transferindo-o a nossa própria esfera particular, onde nós somos capazes de compará-lo e interpretá-lo; e depois, reproduzindo-o entre as coisas que nós podemos ver e tocar, e, conseqüentemente, controlar. (MOSCOVICI, 2003, p. 60)

O conceito de ancoragem está ligado à apropriação de uma *novidade* pelo grupo social, na tentativa de incorporar os saberes não familiares a alguma coisa que já é conhecida e própria do indivíduo.

Segundo Nóbrega (2001), o processo de ancoragem consiste em incorporar os elementos de saber não familiares, que criam *desequilíbrios* ou *problemas*, no interior da rede de significados própria do grupo; isso facilita a interpretação da realidade desse grupo e orienta os comportamentos. Portanto o processo de ancoragem está ligado aos valores, crenças e atitudes. Segundo Moscovici (2003):

Ancoragem e objetivação são, pois, maneiras de lidar com a memória. A primeira mantém a memória em movimento e a memória é dirigida para dentro, está sempre colocando e tirando objetos, pessoas e acontecimentos, que ela classifica de acordo com um tipo e os rotula com um nome. A segunda, sendo mais ou menos direcionada para fora (para outros), tira daí conceitos e imagens para juntá-los e reproduzi-los no mundo exterior, para fazer as coisas conhecidas a partir do que já é conhecido. (MOSCOVICI, 2003, p. 78)

A autora indica que a *ancoragem* é formada por três situações estruturantes: *atribuição de sentido*, *instrumentalização de saber* e *enraizamento no sistema de pensamento*.

A *atribuição de sentido* alude à fixação de um objeto e sua representação em um grupo ou na sociedade. Os valores culturais estão nomeados em uma *rede de significações* em que são pronunciados e organizados de forma hierárquica.

A *instrumentalização do saber* consiste em conferir um valor funcional ao novo objeto, o que torna possível os indivíduos interpretarem a realidade e compreenderem o mundo que os cerca.

O *enraizamento no sistema de pensamento* evidencia a articulação de elementos novos com o que é habitual, provocando novas interpretações da realidade. Partindo-se do pressuposto de que a representação está inserida em uma rede de significados preexistentes, esse sistema estruturante pode ser considerado como a familiarização do novo.

A *ancoragem* está estritamente ligada à *objetivação*, este processo tem relação com o modo no qual os elementos novos são inseridos, transformados, compartilhados e reincorporados pelo grupo, servindo de guia de compreensão e de ação. (JODELET, 2005, p. 48)

As informações são transformadas em conceito a partir do *processo de objetivação*, que contribui para a compreensão e eficiência de ação porque é consensual, e o consenso se objetiva na imagem. Para Moscovici (1978, p. 110), “[...] a objetivação faz com que se torne real um esquema conceptual, com que se dê a uma imagem uma contrapartida material”.

Nóbrega (2001) indica que esse processo se organiza em três fases, a *construção seletiva*, a *esquematização estruturante* e a *naturalização*.

Na *construção seletiva*, os elementos formadores do universo do senso comum são selecionados de acordo com as normas culturais, para a apropriação de determinado objeto. A *esquematização estruturante* é o momento em que a imagem se organiza e se torna concreta, nesta fase a imagem se consolida como suporte da representação.

A última etapa do processo de objetivação é a *naturalização*, na qual a imagem confere à representação um *status* de realidade.

As representações sociais, enquanto forma de conhecimento prático, possuem funções que concorrem para a orientação das condutas e das comunicações, a proteção e legitimação da identidade social e familiarização do desconhecido. Moscovici (2003, p.218) afirma que “[...] toda representação social desempenha diferentes tipos de funções, algumas cognitivas - ancorando significados, estabilizando ou desestabilizando as situações evocadas-propriadamente sociais, isto é, mantendo ou criando identidades e equilíbrios coletivos”.

Segundo Abric (1998), as representações sociais respondem a quatro funções essenciais, a *função de saber*, *função identitária*, *função de orientação* e *função justificadora*.

A *função de saber* favorece para que os sujeitos sociais tenham acesso ao conhecimento e o assimilem de forma compreensível explicando suas condutas, valores e atitudes. A *função identitária* tem como objetivo preservar a imagem positiva do grupo. Essa função favorece lugar primordial nos processos de comparação social *definindo um controle social exercido pela coletividade sobre cada um de seus membros*. (ABRIC, 1998, p. 29).

A *função de orientação* exerce o papel de orientar as ações dos grupos, indicando o tipo de relações essenciais para o sujeito social e as estratégias de comportamento condizente à

sua realidade. Por último, a *função justificadora* tem como objetivo preservar e justificar as diferenças entre os grupos e pode determinar as atitudes entre eles, gerando estereótipos e favorecendo uma distância social entre os mesmos.

Segundo Jodelet (2005), a Teoria das Representações sociais é considerada “[...] como instrumento capaz de nos dotar de uma visão global do que é o homem em seu mundo de objetos”. (ALMEIDA, 2005, p.128).

O estudo das representações sociais proporciona perceber o que pensam os sujeitos sobre um determinado objeto, evidencia quais funções o conteúdo de uma representação assume no mundo social e cognitivo e enfoca como pensam as pessoas, demonstrando os artifícios mentais e sociais que permitem a formação deste conteúdo.

Os enfoques de pesquisas em estudos que abarcam a Teoria das Representações Sociais podem ser analisados a partir de três abordagens de investigação, representadas pelos teóricos Willem Doise, Denise Jodelet e Jean-Claude Abric.

A abordagem sociológica de Willem Doise procura relacionar investigações no nível do indivíduo com as de ordem social, mostrando como o indivíduo utiliza-se de artifícios que lhe possibilita viver em sociedade, evidenciando “[...] de uma maneira complementar, como as dinâmicas sociais, particularmente interacionistas, posicionais ou de valores e de crenças gerais, orientam o funcionamento desses processos.” (DOISE, 2002, p. 27)

Para Almeida (2005), o estudo de Jodelet é caracterizado pela abordagem processual que evidencia uma valorização da relação entre dimensão social e cultural; estas regem as construções mentais coletivas. Para a autora, é necessário apreender os discursos dos indivíduos e dos grupos que possuem a representação do objeto, apreender os comportamentos e as práticas sociais através das quais as representações se manifestam, e observar os documentos onde discursos, práticas e comportamentos são institucionalizados.

A abordagem estrutural de Abric (1998) distingue os elementos que compõem a formação das representações sociais; elas, ao se organizarem, se estruturam e formam um sistema sociocognitivo. Vale ressaltar que este estudo foi organizado segundo as orientações propostas por esta abordagem metodológica.

1.2 .Abordagem estrutural das representações sociais

A Teoria do Núcleo Central foi proposta por Jean-Claude Abric no ano de 1976. Para o autor uma representação social é um conjunto organizado e estruturado de informações,

crenças, opiniões e atitudes. Esta configuração é composta por dois subsistemas designados como Núcleo Central e Sistema Periférico.

Segundo Sá (2002) a Teoria do Núcleo Central contribui para os estudos desenvolvidos por Moscovici, a mesma apresenta que a organização de uma representação social demonstra aspectos específicos e se forma em volta de um *núcleo central*, constituindo-se em elementos que darão significado à representação.

Os elementos que comparecem no *núcleo central* são imagens condensadas que determinam o senso comum ou a *verdade* defendida por um grupo. A utilidade dessas imagens está no seu valor simbólico, “[...] que a torna tão útil para o discurso da coletividade e a opinião pragmática do senso comum”. (WAGNER, 2003, p. 19).

Nesta direção, Abric (1998, p. 37) apresenta:

A abordagem estrutural das representações sociais como elemento importante para a análise de várias questões importantes relativas às ciências sociais: a compreensão e a evolução das mentalidades, a ação sobre as atitudes, opiniões, a influência social (seja ela minoritária ou majoritária) e, enfim, a organização interna e as regras de transformação social.

Ao contemplar esse raciocínio é possível considerar que essas imagens correspondem ao conceito de mentalidade, pois ela é considerada como o que há de inerte no pensamento social, assim ela retarda as mudanças, tornando-se componente principal da memória coletiva, segundo Wagner (2003).

O conteúdo e o funcionamento do *núcleo central* estão ligados à memória coletiva, à história do grupo, ao seu conjunto de regras e valores e à natureza de sua implicação na conjuntura social (ABRIC, 2002). O *núcleo central* pode ser caracterizado como o componente mais estável da representação, em outras palavras, é o elemento inegociável, que caracteriza a identidade e a duração da representação.

Conforme Abric (1998) o *núcleo central* apresenta duas funções essenciais, a *geradora* e a *organizadora*.

A função *geradora* indica que o *núcleo central* é o artefato pelo qual ocorre a criação ou a transformação dos elementos da representação, à medida que ganham sentido. A função *organizadora* apresenta a ligação e a natureza dos elementos da representação considerados como responsáveis pela unificação e estabilização da função organizadora. O *núcleo central* unifica e estabiliza a representação.

Segundo Flament (2002) o conceito de *núcleo central* parece demonstrar que essa organização é necessária e está ligada ao tempo histórico, ao que é consensual e rígido da repre-

sentação, porém, o autor evidencia a importância de outro sistema que gera *mecanismos de defesa* para proteger a representação: o *sistema periférico*.

Conforme Abric (1998), os elementos periféricos estão em torno do *núcleo central*; são considerados como os componentes mais flexíveis da representação. Esses dados estão ligados ao tempo mais recente, isto quer dizer que o *núcleo central* atualiza e contextualiza os elementos, dando a eles funcionalidade “[...] é graças a ele que a representação pode se ancorar na realidade do momento”. (SÁ, 1996, p.73).

Ao sistema periférico são atribuídas duas funções: a primeira de *concretização*, que permite uma consolidação concreta, compreensível do núcleo central, a periferia é considerada então como o que há de sensível e é determinada pela realidade do momento. (SÁ, 2002). A segunda, de *regulação*, admite a adaptação da representação às evoluções do real sem ameaçar a sua estabilidade, é o *sistema periférico* que absorve os conhecimentos ou acontecimentos capazes de colocar em risco o *núcleo central*; essa estrutura funciona como um mecanismo de defesa – a alteração de certos elementos periféricos, permite durante certo período, que os elementos centrais se sustentem.

Segundo Abric (1998), o sistema periférico permite “[...] a elaboração de representações sociais individualizadas, organizadas, entretanto, em torno de um núcleo central comum. Se elas são por consequência, consensuais, em função de seu sistema central, as representações podem admitir fortes diferenças interindividuais no seu sistema periférico.” (ABRIC, 1998, p.5)

O *sistema periférico* está vinculado às características individuais e à realidade vivida do sujeito – é na periferia que o dissenso do grupo é evidenciado. Esse fenômeno pode ser notado ao observar-se que há algumas palavras que se apresentam com menor frequência, porém foram prontamente evocadas, devido às frequências abaixo da média, e não estarão localizadas no *núcleo central*, mas denunciam elementos diferentes do mesmo – as variações do discurso podem ser percebidas pelo pesquisador.

Não faz sentido falar de estudo em representações sociais sem ter determinado quem é o sujeito ou grupo social e sua ligação com o objeto de representação social. O estudo em representações sociais pode ser considerado como uma ferramenta teórica para a pesquisa em vários campos como, saúde, meio ambiente, economia. Ao considerar as contribuições de Jodelet (2001), será apresentado em seguida a relação que há entre representações sociais e educação.

1.3 Representações Sociais e Educação

As representações sociais são formas de entender e interpretar a realidade. Na área da Educação, pode-se usar o mesmo conceito: são modos de compreender e explicar a realidade educacional; isto significa que as opções metodológicas, como a prática em sala de aula e a interação do professor com os alunos, são permeadas pelas representações sociais que os atores sociais do contexto possuem sobre a Educação em um sentido mais amplo, e de fenômenos educacionais específicos, que são compartilhadas pelo grupo social em evidência.

Sobre as pesquisas articuladas entre representações sociais e educação Menin (2005), em estudo sobre as pesquisas nesta área em todo o Brasil, identifica o aumento de pesquisas relacionadas à Educação. Porém, a autora pontua ser necessário que as pesquisas acerca das representações sociais e educação no Brasil suplantem o processo de descrição das representações sociais. A autora realça a carência de estudos sobre os processos formadores, em especial a ancoragem e o aprofundamento sobre os sujeitos investigados e seu contexto histórico.

Segundo Madeira (2000, p.241), a Educação é considerada *como construção social e histórica de saberes, os quais, em sua pluralidade, articulam as diversas culturas às dimensões psicossociais daqueles que as fazem e nelas se fazem.*

Os atores sociais do contexto educacional são construídos a partir de uma realidade social. Assim, pode-se pensar que os fenômenos educacionais extrapolam a sala de aula e os muros da escola. Dessa forma, entende-se que a construção de tais fenômenos está baseada nas representações sociais desses personagens e é produto de diversos determinantes, históricos, educacionais e socioculturais que direcionam a ação pedagógica.

A Teoria das Representações Sociais proporciona a evidência e possibilita a compreensão de fatores sociais que permeiam o processo educacional e podem produzir interferências em seus resultados. Como afirma Gilly (2001, p.232):

Essa articulação diz respeito somente à compreensão de fenômenos “macroscópicos”: as relações entre o pertencimento a um grupo social dado e as atitudes e comportamentos face à escola, a maneira como o professor concebe o seu papel etc. Ela diz respeito também aos níveis de análise mais sutis relativos à comunicação pedagógica no seio da classe e à construção de saberes. (GILLY, 2001, p.232).

Segundo o autor as representações sociais servem para a compreensão de episódios da Educação, uma vez que elas orientam a atenção sobre o papel de conjuntos organizados de significações sociais no processo educativo. Indica ainda que o estudo do campo educacional possibilita pesquisar a construção e as funções das representações sociais, isso porque, para

ele, as tramas sociais estão ligadas ao sistema escolar, “[...] o campo educativo aparece como um campo privilegiado para ver como se constroem, evoluem e se transformam as representações sociais no seio de grupos sociais”. (GILLY, 2001, p.233).

Essas representações estão associadas às significações e práticas que os sujeitos do contexto escolar partilham, como as práticas de aprendizagem e leitura; o nível social ao que parece pode definir o papel dos sujeitos sociais envolvidos no processo. Sendo assim, Gilly (2001) apresenta que nesta situação é possível perceber um acordo que mantém e regula as relações: o *contrato didático*. Para ele., o contrato didático é uma reunião de condutas exclusivas do professor e do aluno – o conteúdo é apresentado como mediador de tal acordo. Essa atividade deixa implícito que ambas as partes, são corresponsáveis por alcançar um objetivo comum, porém específico para cada papel: ensinar e aprender.

Segundo Alves-Mazzotti (2000), as sociedades contemporâneas passam por diversas e rápidas mudanças que transformam a política, a tecnologia e a cultura. Esses novos problemas, segundo a autora, exigem que a escola busque meios para lidar com as novas situações. A pesquisadora afirma que essas transformações confrontam com o que já está estabelecido dentro do cenário educacional. A partir dessas contribuições é possível perceber que existem discursos que sustentam diferentes significados acerca da criança e do aluno, baseados em ideias pedagógicas, aproximando-se dos clichês que favorecem uma simplificação desses atores sociais. Assim torna-se evidente que as práticas e os enfrentamentos dos problemas educacionais estão ancorados em imagens e conceitos culturalmente construídos no decorrer dos anos. Essas elaborações influenciam as práticas pedagógicas e podem promover o sucesso ou o fracasso desses atores sociais. Elas também contribuem para o exercício de práticas rotineiras e estereotipadas.

Ao retomar as contribuições de Gilly (2001) tem-se que o aluno, em alguns estudos, é representado como bom ou mau aluno, devido ao contexto e às imagens construídas ou focalizadas pelos sujeitos.

Sobre o binômio *aluno e criança* destaca-se o estudo em representações sociais, intitulado *Há uma criança dentro da professora?* Fleury (2004), trabalho de pesquisa, com abordagem qualitativa, cuja metodologia privilegiou a aplicação de entrevistas abertas, associação livre, observação e debates junto a grupo de professoras da Educação Infantil. Fleury (2004) destaca que a representação do aluno implica na reflexão que a entrevistada tem sobre sua própria concepção de boa professora, ou seja, aquela que determina o que o aluno deve ou não fazer ou pensar.

Com relação a este estudo, enfatiza-se que, embora em alguns discursos se aceite a ideia da criança enquanto agente social, não se tem clareza sobre as diferenciações dos conceitos de *criança* e de *aluno*. O resultado final da pesquisa evidenciou a visão romanceada que as professoras possuíam a respeito da criança, relacionando-a às suas próprias infâncias.

Nesta mesma direção, Santos, Santos, Andrade (2008) apresentaram estudo sobre *O aluno segundo representações sociais de futuros pedagogos*; nele foram inquiridos 145 licenciandos da Universidade Federal de Mato Grosso, *campus* Cuiabá. O trabalho fundamentou-se na Teoria das Representações Sociais, cuja metodologia tomou a técnica de indução de metáfora para *aluno* em um contexto de aplicação coletiva. Nesse procedimento foi solicitado que os licenciandos escrevessem uma metáfora para o termo indutor *aluno*; após, com a metáfora evocada pelo inquirido, foi solicitado a elaboração de uma frase explicativa para o termo.

Esse estudo demonstrou que os licenciandos indicaram para o *aluno* características de *passividade* ou *indisciplina*; essas imagens, segundo os futuros professores, podem auxiliar ou comprometer a ação docente. A metáfora mais utilizada para caracterizar a passividade, foi *semente*, o que caracteriza o aluno como um ser em formação, necessitado do cuidado do professor.

Ainda no referido estudo, ação esperada, segundo os licenciandos de Pedagogia da UFMT, *campus* Cuiabá, foi evidenciada a partir da metáfora, *discípulo*. Já as ações do professor sobre o aluno foram evidenciadas nas metáforas, *barro* e *argila*, demonstrando que cabe ao professor a função de *moldar* o aluno. No referido estudo as metáforas associadas à indisciplina foram *sirene*, *mala sem alça* e *bambolê*; as frases explicativas demonstraram que as representações sociais dos futuros professores sobre o atributo *aluno* determinam os comportamentos e as relações entre professores e alunos.

Fleury (2004), utilizando como base teórica os estudos de Ariès (1981), afirma que na relação adulto-criança existem duas formas de convívio, uma paternalista e outra autoritária, ou seja, opressão e domínio estão presentes nas relações afetivas, estando a criança do lado mais fraco.

Andrade (2007), em sua pesquisa sobre *O Lugar Feminino na escola: um estudo em representações sociais* assinala que o *aluno*, em alguns momentos deseja ser considerado como *bom aluno* em uma tentativa de fugir da repreensão aplicada pelo adulto, em outras situações procura fugir da conotação de *mau aluno* quando o mesmo apresenta dificuldades de aprendizagem ou demonstra ações que transgridem a *disciplina* imposta pelo ambiente escolar. Para tanto, adotam estratégias defensivas tais como: brincar ao lado do adulto sob sua tutela; internalizar a lógica meritocrática para ser merecedor de recompensas e proteção; fre-

quentar lugares na escola considerados adequados pelos adultos, classificados segundo a idade e gênero; atuar no sentido de infringir regras, desde que anonimamente em lugares caracterizados pela ocupação exclusiva de crianças, sem a supervisão de adultos.

Ao considerar os resultados dos estudos apresentados, foi possível verificar que comumente a ideia de *bom aluno* está relacionada à passividade, e a imagem de *aluno difícil* caracteriza o educando que não se enquadra nas propostas e anseios do professor ou que apresenta dificuldades de aprendizagem e relacionamento. Dentro dessa perspectiva, ao caracterizar o *aluno* como *bom* ou *difícil* é possível citar as contribuições de Oliveira (2002), que destaca a necessidade de olhar o Outro com toda a sua especificidade, mesmo que este seja uma criança.

Neste raciocínio Oliveira (2002), busca evitar a ideia *adultocêntrica* que se tem em relação à criança e ao aluno.

Menin et al (2009), em pesquisa intitulada *Representações sobre o trabalho do professor: comparações entre Pedagogia e licenciaturas, primeiro e último ano de formação*, realizada com alunos do curso de Pedagogia e de outras licenciaturas, matriculados no primeiro e último ano da graduação, evidenciou em seus resultados que “[...] o aluno é parte do processo que precisa respeitar e estar “disciplinado”; disciplina geralmente compreendida como estar quieto, acatar ordens e executá-las como o adulto espera”. (MENIN, 2009, p.216)

Nesta direção, o estudo em representações sociais no campo da Educação se justifica pelo interesse em perceber em que medida as transformações em torno do discurso sobre a infância têm afetado a Educação bem como o contrato didático estabelecido entre aluno e professor.

2. CRIANÇA E ALUNO ENQUANTO OBJETOS DE REPRESENTAÇÃO

O objetivo deste capítulo compreende apresentar os apontamentos teóricos referentes aos objetos de representação destacados no presente estudo, *criança e aluno*, bem como estabelecer relações entre os mesmos e a contribuição da Teoria das Representações Sociais no campo da educação.

Para destacar os objetos de estudo e sua importância, foi necessário um levantamento bibliográfico que favoreceu a elaboração de hipóteses e a identificação de como os objetos *aluno e criança* já foram estudados em outras pesquisas em âmbito nacional e regional. Dessa forma, este capítulo permitiu a delimitação conceitual e a caracterização da complexidade dos objetos de representação no âmbito da Educação.

Assim destacam-se os estudos de Sirota (2001), Oliveira (2002), Zanella (2005) Heywood (2004), Quinteiro (2000), Sarmiento (2007, 2008), Ariès (1981), Gimeno (2005), Menin (2005, 2009), Andrade (2007), Jodelet (1999), Delgado; Muller, (2006), Almeida; Dessandre, (2008), Fleury (2004). Além dos estudos realizados pelo Grupo de Pesquisa em Educação e Psicologia (GPEP) tais como: Bento-Guth (2008), Carvalho (2008), Santana (2008), Souza (2008), Silva (2009), Santos (2009), Rangel (2009) e Andrade et al (2009).

A caracterização do objeto de representação se dá mediante a observação de alguns critérios, dentre os quais se destaca a saliência sociocognitiva (MOLINER, 1996, APUD ANDRADE 2007). Entende-se que um objeto possui saliência sociocognitiva quando possui a função de conceito, uma abstração que concilia várias classes gerais ou genéricas. Neste sentido o objeto está presente nas comunicações, interações cotidianas e conversações que circulam nas relações sociais.

Pode-se afirmar que os objetos *aluno e criança* possuem saliência sociocognitiva porque se constituem como conceito na comunicação entre os grupos e fazem parte da rede de significados que compõem os discursos educacionais elaborados historicamente.

Jodelet (2001) apresentou a classificação dos domínios do campo científico, na qual foi possível observar o interesse em determinados objetos de representação. Dos dez domínios apresentados pela autora, pode-se dizer que os objetos de representação deste estudo estabelecem relação direta com o domínio educacional. Este se caracteriza pelo interesse em investigações sobre papéis e atores sociais, como crianças, mulheres, homens e diferenciação de gênero.

Ao tomar as considerações de Jodelet (2001) e Moliner (1996, *apud* ANDRADE, 2007) é possível caracterizar os temas *criança* e *aluno* como objetos de representação social, uma vez que estes se circunscrevem no domínio educacional, mais especificamente associado ao estudo de papéis e atores sociais.

A construção social do ser *criança* ou do *aluno* deve ser observada primeiramente a partir das condições em que vivem esses sujeitos, e pelas práticas de relacionar-se com eles, levando em consideração que tais práticas estão ligadas a mecanismos maiores, que definem o funcionamento da sociedade, como o governo dos indivíduos, as formas de reprodução e evolução do trabalho e da família, e o papel da escolaridade em cada momento histórico e social.

Nesse sentido é necessário uma análise dos discursos e crenças que permeiam e regulam a vida cotidiana das pessoas, o que inclui a análise dos conhecimentos científicos que são difundidos definindo características, tipologias e prescrevendo comportamentos e práticas educacionais. Esses discursos contribuem para a formação de representações sociais que irão circular e definir atitudes, crenças e valores a respeito de crianças e alunos.

O mundo da infância se constrói, necessariamente, em contraposição ao do adulto. Ambos estão constituídos por práticas nas quais participam discursos que procuram compreendê-los e modelos utópicos de referência; elementos que se entrelaçam gerando interdependências entre eles. (GIMENO, 2005, p. 17)

Dessa forma, ao pensar sobre alguma situação real, aciona-se informação na memória e pronuncia-se um discurso repleto de conceitos e de construções simbólicas que circunscrevem o sentido dessa realidade no modo de pensar e de agir em relação a ela. (GIMENO, 2005).

Por este motivo, considera-se relevante a análise dos estudos de Ariès (1981) relacionados à construção social da infância. Vale ressaltar que a pesquisa sobre infância pode ser caracterizada como pesquisa multidisciplinar, pois reúne em seu bojo influências de disciplinas tais como Antropologia, Sociologia, História e Psicologia.

Ariès (1981), em seu trabalho pioneiro sobre a *História Social da Criança e da Família*, evidencia que a ideia da infância como um período peculiar de nossas vidas não é um sentimento natural ou inerente à condição humana. Segundo o autor, esse olhar diferenciado sobre a criança teria começado a se formar com o fim da Idade Média.

Na obra de Áries (1981) é possível notar que na Europa medieval havia duas representações de infância. A primeira caracterizada pela *paparicação*, a criança, principalmente da elite, era vista como um ser inocente e divertido; servindo como meio de entreter os adultos. A segunda era evidenciada pelo sentimento de moralização, caracterizado pela *disciplinarização* e controle, tinha como objetivo principal formar homens racionais e cristãos e para isto

tentava-se penetrar na mentalidade das crianças para melhor adaptar a seu nível os métodos de educação. (ARIÈS, 1981, p.163).

Enquanto a primeira surgiu no seio familiar, a segunda veio dos religiosos ou homens da lei que estavam preocupados com a disciplina e a racionalidade dos costumes. No período descrito a mortalidade infantil alcançava altos índices, as crianças que conseguiam sobreviver, na maioria dos casos, eram retiradas de seus lares e encaminhadas aos cuidados de outras pessoas para receberem uma educação que privilegiava os princípios morais. Em tais situações a criança apenas reproduzia o modelo do *adulto* que a ensinava.

Segundo Ariès (1981), os moralistas e educadores do final século XVII e início do século XVIII, passaram a dar maior importância aos aspectos psicológicos e à formação moral da criança, no intuito de preservá-la dos comportamentos negativos do meio onde estava inserida. Naquele período algumas transformações marcaram a sociedade, como o interesse pela higienização da sociedade e a disciplina das fábricas acompanhadas pelo surgimento de uma nova classe social, a burguesia.

Conforme o autor, até o século XII, a arte medieval ignorava a infância; a indiferença sobre esse período do desenvolvimento humano demonstra que não havia lugar para a infância. Somente por volta do século XIII, começaram a surgir algumas tipologias de criança consideradas próximas do sentimento moderno. Nesse período surgiram as imagens do anjo, com traços redondos e graciosos, com aspectos de homem grande. Outro tipo de criança é considerado pelo autor como o *modelo e o ancestral de todas as crianças pequenas da história da arte: o Menino Jesus, ou Nossa Senhora menina, pois a infância aqui se ligava ao mistério da maternidade da Virgem e ao culto de Maria.* Esse aspecto de sentimento encantador da infância limitou-se ao Menino Jesus, sendo que essa imagem foi desenvolvida e difundida pelos artistas italianos.

Nos séculos XV e XVI surgiu uma iconografia leiga, representada na pintura, na tapeçaria e na escultura. Porém, Ariès alerta que as imagens retratadas não consistiam em descrição particular da infância, porque os personagens desse universo eram apenas coadjuvantes das cenas do cotidiano.

Heywood (2002) afirma que a categorização social da infância elaborada por Ariès é equivocada em alguns sentidos, pois os documentos apresentados pelo pesquisador eram advindos do clero e da nobreza, desprezando as classes populares. Contudo, é possível perceber na obra de Ariès, que as mudanças sobre a infância na Idade Média e na pré-modernidade ocorreram a partir da ascensão do pensamento capitalista e sua nova forma de pensar a eco-

nomia e a mão-de-obra. Essas novidades contribuíram para o surgimento da escola pública, a crise do teocentrismo e o fortalecimento do racionalismo.

Segundo Sarmiento (2007), as contribuições da obra de Ariès propiciaram avanços na História da infância, além de contribuir para a realização de novas pesquisas sobre infância.

Se as concepções de infância podem existir, modificar-se e diversificar-se, se elas são uma construção histórica, e não decorrem de uma natureza auto-evidente, o que é que está na origem dessas concepções? Que peso têm essas concepções, quais são os seus vectores de transformação e de mudança? Essas questões tornaram-se possíveis, depois de Ariès. (SARMENTO, 2007, p.28)

Os séculos XVII e XVIII testemunharam mudanças intensas na sociedade europeia, que se constituiriam como fases em que a moderna ideia de infância se cristaliza, “[...] assumindo um caráter (sic) distintivo e constituindo-se como referenciadora de um grupo humano que não se caracteriza pela imperfeição, incompletude ou miniaturização do adulto, mas por uma fase própria do desenvolvimento humano”. (SARMENTO, 2007, p.28).

A modernidade construiu a diferença entre infância e adultez, porém essa ideia não pode ser considerada única. Isto porque a evolução nas percepções de infância que ocorreram no Ocidente não são as mesmas que aconteceram em outras regiões do mundo, pois dentro do espaço cultural dessas sociedades, existem variações de pensamentos sobre a infância fundamentadas em outros valores como a classe social, o grupo de pertença étnica, a religião predominante, o nível de instrução da população.

Os conceitos modernos que procuram entender a *criança* são variados e modificáveis nas culturas e nos diferentes grupos sociais, determinando as formas de criar, de educar e de se comportar com o infante; todos eles elaborados com base na cultura do presente e no passado. Assim, a história da infância não é apenas uma história das crianças, mas das representações que elaboramos delas. (SARMENTO, 2008).

Pode-se destacar que Sirota (2001), assim como Sarmiento (2008), anuncia a infância na perspectiva da Sociologia da Infância. Segundo Sirota (2001) a Sociologia da Infância surgiu nos anos 30 do século XX, com Marcel Mauss, que exortava a comunidade científica a instituí-la. A partir dos anos 80, pesquisadores europeus e norte-americanos de várias áreas das Ciências Sociais, acordam que a *infância* é uma fase da vida que possui dimensão importante na construção social do indivíduo. Assim, na atualidade o paradigma da infância como fase natural e universal, e as crianças como sujeitos passivos de socialização em uma ordem social adulta, deixa de ser o pensamento utilizado para os estudos sobre criança e infância.

A Sociologia da Infância propõe a separação analítica no seu duplo objeto de estudo: *as crianças como atores sociais, nos seus mundos de vida*, e a *infância*, como categoria do

tipo geracional, socialmente construída pelos adultos. A infância é relativamente independente dos sujeitos empíricos que a integram, dado que ocupa uma posição estrutural.

Sarmiento (2007), citando a construção histórica das imagens sociais da infância, a partir das contribuições de James, Jenks e Prout (1998), afirma que segundo esses autores, existem dois momentos para se falar de representações de criança na História: o primeiro refere-se às imagens da *criança pré-sociológica* e o segundo à *criança sociológica*.

As imagens que demonstram a criança pré-sociológica, segundo os autores são:

- *A criança má*, que está associada à ideia de que criança deve ser domesticada, englobando a disciplina do corpo e da natureza humana como realidades que necessitam ser controladas. Por este motivo a criança é observada, tanto pelos perigos que a cercam quanto pelos que a mesma representa. Assim, a sociedade passa a produzir um discurso paternalista de proteção ou então procura medidas de repressão infantil, como a diminuição da idade penal ou reforços disciplinares.

- *A criança inocente*. Essa imagem demonstra a inocência, o romantismo, a pureza, a bondade. Levando em consideração o pensamento de que a criança é boa, o meio que ela habita é que pode corrompê-la.

- *A criança imanente*. Relacionada à contribuição filosófica de John Locke, deixa em evidência a possibilidade de desenvolvimento da criança, assumindo sua natureza como boa, sendo que a aquisição de saber e experiência podem mudar essa situação, já que a criança é concebida como uma tábula rasa “ [...] na qual podem ser inscritos quer o vício quer a virtude, a razão ou a desrazão, sendo missão da sociedade promover o crescimento com vista a uma ordem social coesa”. (SARMENTO, 2007, p.32).

- *A criança naturalmente desenvolvida*. A contribuição neste caso, segundo os autores supracitados, é da Psicologia do Desenvolvimento, a partir dos estudos de Jean Piaget, que se tornou referencial de entendimento e interpretação da criança no século XX, com profunda influência na Pedagogia, nos cuidados médicos e sociais, nas políticas públicas e na relação cotidiana dos adultos com as crianças.

A imagem da criança na Psicologia do Desenvolvimento desenvolve-se por duas ideias próximas: “[...] *as crianças são seres naturais, antes de serem seres sociais, e a natureza infantil sofre um processo de maturação que se desenvolve por meio de estágios*”. (SARMENTO, 2007, p. 32).

- *A criança inconsciente*, está associada ao discurso da Psicanálise. Pela qual a criança é considerada um futuro adulto cuja estruturação psíquica está relacionada ao comportamento e relação que estabelece com seus pais.

A *criança* também permeia os discursos de orientação jurídica. Neles, ela é tratada com ênfase na representação do menor infrator, fazendo a relação com a *criança má*, que deve ser disciplinada para não ser um adulto que venha gerar problemas para a sociedade mais tarde.

A imagem da *criança sociológica* tipifica a infância como fenômeno social caracterizado como parte de uma estrutura da sociedade. Desse modo, existe a necessidade de se distanciar das representações construídas e historicamente cristalizadas a partir do trabalho de desconstrução desses fundamentos, trazendo à tona uma nova forma de visualizar a infância.

Na imagem da *criança sociológica*, a infância é observada como fenômeno diferente da imaturidade biológica, porque enquanto a imagem da *criança pré-sociológica* propõe a infância como a idade do que não fala, as crianças, na perspectiva sociológica são analisadas como atores completos e não seres em devir.

Nesse sentido as crianças são produtos e atores dos processos sociais. Isso significa contrariar a hipótese clássica, não acatar o que escola, a família ou o Estado produzem, mas esquadrihar sobre o que a criança cria em suas instâncias de socialização. (SIROTA, 2001) A autora propõe que a criança seja vista como um objeto contraditório, já que ela é demonstrada pelos teóricos como um objeto sociológico mudo, marginalizado e excluído. Porém, as leis espelham sobre esse objeto a necessidade de respeito e atenção. A dificuldade da construção desse objeto se localiza no ato do nascimento dele, pois está entrelaçado entre o imaginário social e os conceitos teóricos; assim, uma das grandes dificuldades da construção do objeto é “[...] libertá-lo, por um lado, do implícito, por outro desvinculá-lo do combate militante, para fazê-lo emergir por inteiro no discurso científico como objeto de trabalho”. (SIROTA, 2001, p. 8).

O desafio da Sociologia da Infância anunciado por Sirota (2001) é analisado por Gimeno (2005), quando este leva em consideração que as construções antropológicas e sociológicas passam despercebidas, porque essas construções sociais já foram naturalizadas, dando a impressão que sempre foi assim. Neste sentido, a Sociologia da Infância tem procurado reconhecer as crianças como atores sociais, mesmo que os resultados dessas pesquisas revelem que elas ainda estão em condição de invisibilidade social.

A Sociologia, durante muito tempo estudou a criança somente em alguns casos ou a partir da anomia ou da exclusão. A criança tinha visibilidade quando estava na roupagem de *aluno*, porque se considerava que nesse papel ela realizava o processo de socialização. (SARMENTO, 2007; 2008).

A consolidação da ideia de *aluno*, como uma imagem social compartilhada por todos, deve ter ocorrido simultaneamente à expansão dos sistemas educacionais em sociedades altamente urbanizadas e quando a escolarização se universalizou como experiência que todos tivemos, embora as marcas dessa condição do ser humano, uma categoria do pensamento tão importante nas relações sociais, estejam presentes muito antes de tal universalização. (GIMENO, 2005, p.21)

Assim, *infância* e *aluno* podem ser analisados como duas realidades com caráter pessoal e social, nas quais os discursos sobre infância e aluno se projetam, se cruzam e auxiliam a comunicação de pais, professores, que fazem dessas informações guias de orientação para a realização das práticas do cuidar e do educar. Nesse sentido, ser aluno pode ser uma experiência e uma condição social destinada especialmente às crianças. Ao considerar esse pensamento é possível que a representação de *aluno* seja a soma da fusão de dois grupos de representações, de duas subculturas, em que cada uma delas se delinea na outra.

Segundo Gimeno (2005), as práticas educacionais estão estreitamente ligadas às experiências familiares. O acúmulo cultural dessas relações está presente nas ideias, nas ações de ambiguidade, de ambivalência e de enfrentamentos que se expressam em crenças, atitudes e comportamentos para com a criança. No entanto, para o conceito de *aluno*, concorrem as tradições da cultura forjada nas instituições, que foram incumbidas de modelar esse personagem.

A cultura que se projeta na escolarização da infância reúne e sintetiza traços das descobertas e das tradições diversas, na vigilância, no cuidado e na educação. Tudo isso se mistura e se funde na raiz do surgimento da escola, conseqüentemente na maneira de perceber os alunos.

No período medieval as crianças eram recebidas em hospícios, casas de caridade, já na sociedade industrial do século XIX, os reformatórios são considerados como lugares de moralização de meninos de rua. No início da sociedade industrial já havia, então, a dedicação em ensinar as letras e utilizar essa prática como benefício nos serviços religiosos. Assim, é possível identificar um dos motivos que podem explicar porque as escolas, os professores e as experiências na sala de aula às vezes se mostram contraditórias e ambivalentes para os participantes desse contexto.

Uma vez que a escolarização alcançou a todos, as funções de todas essas práticas foram difundidas e sintetizadas nas escolas, e, certamente, das narrativas que as sustentavam seriam extraídos elementos para criar um discurso geral sobre a educação: escolarizar em nome do progresso da humanidade; disciplinar os menores por meios mais refinados; buscar a felicidade universal, o avanço e a mobilidade social, o desenvolvimento econômico, a criação da identidade e o futuro da nação ou o mais recente do *capital humano*. Tais ideais são propostos e impostos pelos adultos aos alunos, sendo estes transformados em 'beneficiários' ou em 'vítimas' dos sonhos daqueles. (GIMENO, 2005, p.109).

A imagem da *criança escolarizada* estava pré-elaborada na cultura antes mesmo da escolarização. Isso porque a criança nos lares e em outras instituições já recebia tratamento próximo ao da escola; o pai era o responsável por cuidar da criança e formá-la para submissão da autoridade abstrata, no caso o Estado; a educação era marcada pela imposição das normas, pela disciplina e moralização, propiciando a ordem social. Assim, o pai era para o filho o que o Estado era para o súdito, ao seguir esse modelo a escolarização ocorreu rapidamente na sociedade moderna dos séculos XIX e XX, na qual o aluno possuía esse papel de súdito e os professores a responsabilidade de preparar o aluno para a sociedade. (GIMENO, 2005).

A escola passa a ser o lugar da ação educadora, para tanto a família irá delegar a guarda e o cuidado das crianças às instituições escolares. Esse filho bem cuidado propiciará aos pais a segurança de que eles não descerão a escada social, ao contrário, se tornariam no futuro: cidadãos ou soldados. Esse espaço educacional transforma-se em um ambiente em que o público e o privado caminham lado a lado e se enfrentam ao gerar discursos e interesses contraditórios.

Se o *aluno* é aquele que será educado e ensinado, a constituição dessa figura ocorre ao mesmo tempo em que desempenham as funções recíprocas: a de quem educa e ensina, no caso o professor. O exercício do professor era feito por pessoas reconhecidas como de alto nível de instrução; assim como o aluno, o papel do professor também não era institucionalizado até o século XIX.

Segundo Berger e Luckmann (2003), a definição de papéis pode ser considerada como um agrupamento de hábitos e condutas comuns que identificam os atores sociais, os quais ao interiorizarem-na devem desempenhar ações construídas pela ordem institucional. Assim, as relações entre professores e alunos eram e parecem ser até os dias atuais caracterizadas pelas dimensões sociais, afetivas e pedagógicas que definem as suas respectivas posições.

Nesse sentido, o discurso sobre *criança* e *aluno* construído ao longo da história veicula significados capazes de orientar as relações com esses atores.

Almeida e Dessandre (2008), na pesquisa denominada *Concepções de professoras sobre criança ideal, fácil, difícil*, apresentaram como objetivo principal a análise das crenças e valores das professoras da Educação Infantil, privilegiando as concepções que elas têm sobre educação e desenvolvimento infantil. A pesquisa foi realizada em oito Unidades de Educação Infantil (UEIs) públicas com 23 professoras e seis auxiliares de creche, através de entrevista com questões abertas e semi-estruturadas. Foi pedido para que cada professora descrevesse seu entendimento de criança ideal em uma das questões abertas. Em seguida era solicitado

para as professoras que identificassem quatro crianças da sua turma, sendo duas consideradas como fáceis e duas difíceis, acompanhado de uma explicação.

Para as autoras é importante não olhar a criança apenas como a ciência a constrói, como um ser universal, mas ressignificá-la através de características concretas. A produção de conhecimento é individual, porém, devido essa ação, segundo Almeida e Dessandre (2008), os professores consideram suas crenças e valores próprios quando elegem crianças como *fáceis* ou *difíceis*.

Segundo o estudo, o comportamento da criança pode rotulá-la como *fácil* ou *difícil* conforme a teoria que o professor utiliza. Nesse sentido o crivo de leitura da realidade adotado pelo professor é considerado importante, pois é ele que indica segundo comparações consigo mesmo ou com a família a ideia de criança *ideal* ou não. Nesse sentido a formação cultural e social desse professor determinará essa indicação. Concluiu-se nesse estudo que na determinação de criança *fácil* ou *difícil* foi levado em consideração pelas professoras os aspectos cognitivos, participação e relacionamento da criança com a professora e com os colegas.

Andrade (2007), em sua pesquisa sobre *O Lugar Feminino na escola: um estudo em representações sociais*, lançou mão de observação e entrevistas semi-estruturadas junto a 10 professoras, 44 alunos e 07 funcionários de uma escola pública do município de Cuiabá. Os dados foram analisados segundo a análise compreensiva, de conteúdo e análise lexical com auxílio do *software* Alceste (REINERT, 1979).

O estudo aponta que o aluno em alguns momentos deseja ser considerado como *bom aluno*, o numa tentativa de fugir da repreensão aplicada pelo adulto. Parece que também procuram fugir da conotação de *mau aluno*, o quando apresenta dificuldades de aprendizagem ou demonstra ações que transgridem a *disciplina* imposta pelo ambiente escolar.

Ao considerar os resultados dos estudos apresentados foi possível verificar que comumente a ideia de *bom aluno* está relacionada à passividade, e a imagem de *aluno difícil* caracteriza o educando que não se enquadra nas propostas e anseios do professor ou que apresenta dificuldades de aprendizagem e relacionamento.

Quinteiro (2000), em sua tese de doutoramento indicou que o reconhecimento do aluno como ator social não significa que há uma atenção pautada para a auscultação da voz da criança.

A forma de ver *criança* e *aluno* como Outro, possibilita identificá-los como sujeitos únicos e completos em si mesmos, referentes a determinado tempo/espço geográfico, histórico, social, cultural consolidados em uma sociedade específica e criadores de história e de cultura, com particularidades em relação ao adulto.

As abordagens tradicionais de educar contribuem para a afirmação de que a criança é o *devoir a ser, tábula rasa, inocência em forma humana*, porém a contribuição dos estudos na perspectiva da Sociologia da Infância propõe que as discussões em torno desse ator social tragam à tona a alteridade da infância.

O conceito de alteridade tem aparecido com relativa frequência em espaços de discussão da Psicologia. Jodelet (1999) afirma que a exploração dos estudos sobre alteridade durante muito tempo tem sido discutida pelas Ciências Humanas e Sociais, principalmente na área da Antropologia, devido à temática cultural que estas ciências sempre se propuseram investigar.

A diferença é uma das investigações que demonstra o *Outro* na tentativa de elucidar suas características e especificidades. Nos dias atuais o desafio da Antropologia é maior do que no período dos estudos da afirmação da cultura europeia nos países colonizados. Gusmão (1999) afirma:

Se no passado o outro era de fato diferente, distante e compunha uma realidade diversa daquela de meu mundo, hoje, o longe é perto e o outro é também um mesmo, uma imagem do eu invertido no espelho, capaz de confundir certezas, pois, não se trata mais de outros povos, outras línguas, outros costumes. O outro hoje é próximo e familiar, mas não necessariamente é nosso conhecido. (GUSMÃO, 1999, pp.44-45, apud ZANELLA, 2005).

Segundo Jodelet (1999), a Psicologia manteve-se ausente dessa discussão até a emergência da abordagem das representações sociais introduzida por Moscovici na década de 60. Nessa perspectiva, o estudo das representações sociais sobre *criança* e *aluno* tem articulação com a noção de alteridade proposta por Jodelet (1999), que classifica a alteridade como *produto de duplo processo de construção e de exclusão social que, indissoluvelmente ligados como os dois lados de uma folha, mantêm sua unidade por meio de um sistema de representações*. (JODELET, 1999, p. 47-48).

Nesse sentido, a presente pesquisa propõe discutir as relações do professor com o binômio *criança-aluno*, baseando-se nas representações sociais que circulam entre os licenciandos de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso.

3. METODOLOGIA

Este capítulo tem como objetivo apresentar o percurso metodológico trilhado durante o processo da pesquisa. Nesta etapa foram apresentados o universo e a amostra do grupo social pesquisado, a contextualização da organização institucional do curso de Pedagogia, os instrumentos de coleta e a apresentação das técnicas e dos programas computacionais que foram utilizados no tratamento dos dados, bem como os critérios adotados durante o processo.

3.1. Problema e questões norteadoras do estudo

Conforme já enunciado este estudo tem por finalidade explorar aspectos de outros estudos realizados pelo Grupo de Pesquisa em Educação e Psicologia-GPEP sobre representações sociais do trabalho docente, segundo licenciandos da UFMT. Dessa forma, o problema que permeia este trabalho consiste em identificar: Quais as Representações Sociais sobre criança e aluno, segundo os licenciandos de Pedagogia da UFMT *campus* Cuiabá?

As questões que norteiam este trabalho são:

- Qual a rede de significados subjacentes ao discurso dos licenciandos sobre criança e aluno, bem como quais os processos formadores das representações sociais correspondentes?

- Quais as possíveis diferenças entre as representações sociais sobre criança e aluno?

- Explorar o cruzamento da variável ano com o intuito de identificar possíveis diferenças no que se refere à focalização que os licenciandos possuem sobre os objetos de representação?

-Ao considerar que as representações sociais de alunos e crianças estudados correspondem ao campo nocional de licenciandos e estão associadas às suas representações sociais acerca do trabalho do professor, como estas representações podem ser compreendidas ao se pensar em elementos identitários, justificadores e orientadores de futuras práticas pedagógicas?

3.2. Contexto da pesquisa

3.2.1. O curso de Pedagogia da UFMT

Segundo Scheibe e Aguiar (1999), o curso de Pedagogia foi criado no Brasil com o objetivo de preparar professores para a escola secundária. Conforme as autoras, ele foi instituído e implantado primeiramente na antiga Faculdade Nacional de Filosofia, da Universidade do Brasil, na antiga Capital brasileira, Rio de Janeiro, pelo Decreto-Lei número 1190, de 1939.

Em Mato Grosso, o curso de Pedagogia foi implantado em 1968 na cidade de Cuiabá, capital do Estado. Tinha suas atividades no antigo ICLC (Instituto de Ciências e Letras de Cuiabá), que funcionava no Palácio da Instrução, no Liceu Cuiabano, na Escola Técnica Federal (atual INFES) e na Escola Estadual José de Mesquita, locais distribuídos em pontos estratégicos da capital. Posteriormente, em 10 de dezembro de 1970, através da Lei nº. 5.647, foi instituída a Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), que incorporou o ICLC.

Na década de 90, em um acordo com o governo do Estado, a UFMT tomou a responsabilidade em realizar a ação de formação de professores da rede pública, habilitando-os para o nível superior. O processo de vestibular atendia então 50% para professores da rede pública e 50% para a demanda social. Tal acordo teve a duração de 10 anos, e após esse tempo o vestibular passou a atender apenas a demanda social.

3.2.2. Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia da UFMT

O Curso de Pedagogia da UFMT, campus de Cuiabá, tem uma história de quase três décadas, constituído e construído nas relações estabelecidas com o Sistema de Ensino. Em seu início o curso habilitava os pedagogos para trabalharem nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental e Curso de Magistério de 2º Grau.

No ano de 1988 o curso passou por uma reformulação parcial, devido ao processo de extinção dos cursos de Magistério, tornando-se um curso voltado para a habilitação para o Magistério das Matérias de 2º Grau e, simultaneamente, para o Magistério das Séries Iniciais.

Segundo Lopes et al (1999), uma nova mudança foi anunciada no ano de 1995, em função de estudos internos realizados sobre o curso, os quais demonstraram:

- a) a ineficácia do Curso de Magistério de 2º Grau, indicando a necessidade de uma formação em nível de 3º Grau por parte dos professores das séries iniciais do ensino fundamental;
- b) a rotatividade dos professores nas séries iniciais, quer por não haver curso superior para formação profissional, quer pela evasão do magistério em busca de melhores salários, indicou a necessidade de criar condições concretas de formação acadêmica, e condições de trabalho (horas-atividades, material didático, salário, etc.) que estimulassem a permanência do professor nestas séries;
- c) a falta de uma política de formação de professor, evidenciada no crescimento desordenado dos cursos de magistério, indicou a necessidade de uma política global de profissionalização dos educadores, incluindo a formação básica inicial, condições de trabalho e formação continuada com critérios claros e em consonância com o movimento nacional pró-Formação do Professor, hoje ANFOPE (Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação). (LOPES et al, 1999, 12)

Em 2004, o curso de Pedagogia passou por uma nova reformulação, a terceira, justificada pelas necessidades originadas dentro do curso e, também, devido às mudanças educacionais ocorridas no país. A instituição das Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN – pela Resolução CNE/CP 01/2006, junto com a LDB de 1996, podem ser consideradas fator decisivo na elaboração da nova proposta. Essa reestruturação nacional do ensino superior gerou embates na tentativa de privilegiar interpretações e posicionamentos de diversos atores em relação à identidade do pedagogo, às finalidades do curso de Pedagogia e ao seu estatuto teórico e epistemológico. Assim, a reforma ocorreu em espaços e tempos inter-relacionados e em diferentes níveis de relações sociais.

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais, o curso de Pedagogia tem o objetivo de promover a

formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. (BRASIL, 2006)

Essa proposta foi elaborada a partir dos dados extraídos dos estudos do Programa de Educação Tutorial - PET, de produções discentes (Dossiê, sínteses de Seminários Integradores) e do convívio acadêmico, os quais indicaram a existência, no âmbito do curso de Pedagogia do *campus* central da UFMT, dificuldades que deveriam ser evitadas, como por exemplo, a falta da efetivação dos princípios que orientaram a proposta de formação do curso, sobretudo no que se refere à *articulação entre teoria-prática; na tênue aproximação entre formação acadêmica e exercício profissional; na articulação entre os núcleos de estudo e as diversas*

disciplinas que compõem o currículo, para que se culmine o princípio integrador. (UFMT, 2006)

Outra informação que favoreceu a nova reformulação foi a Lei 11.274, de 06 de fevereiro de 2006, que trata sobre a criação do Ensino Fundamental de 09 anos, resultado da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada em 20 de dezembro de 1996, como também o Plano Nacional de Educação, aprovado pela Lei nº10.172, de 2001.

Essas mudanças estão ligadas com a tendência mundial e latino-americana de escolarização obrigatória a partir de seis anos, fato que ocasionou a necessidade da revisão do curso, em especial no referencial curricular.

A recepção da Lei que versa sobre a implantação do Ensino Fundamental de 9 anos é indicadora para a construção desse Projeto Político-Pedagógico, que, mesmo tendo conhecimento das possíveis e urgentes transformações que vêm sendo formuladas pelo MEC, com implicações, inclusive, em revisão e/ou reconstrução de Projetos Político-Pedagógicos já em ação, o presente traz também em seu bojo, em especial na estrutura curricular, a latente necessidade de possibilitarem-se articulações entre os anos ou ciclos da composição do Ensino Fundamental, visando a uma melhor condução do trabalho pedagógico, para a consecução da articulação das aquisições de conhecimentos e aprendizagens. (UFMT,2006)

A proposta pedagógica atual do curso de Pedagogia da UFMT, parece estar contemplando as recomendações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2004), nas quais há a indicação de elementos considerados importantes para uma revisão, a fim de que a proposta pedagógica procure contemplar a nova estrutura do Ensino Fundamental, que incorporará crianças de seis anos, antes pertencentes à Educação Infantil.

Dessa forma, a nova proposta pedagógica objetiva possibilitar ao acadêmico de Pedagogia, na ação de sua formação, estudar os mecanismos e propostas didáticas que permitam conhecer recursos que possam suavizar o processo de ruptura que ocorre entre Educação Infantil e o Ensino Fundamental.

3.3. Plano de coleta e técnicas de análise

Sá (1998) considera que existem vários caminhos metodológicos para desenvolver pesquisas sobre representações sociais, contudo o autor destaca a importância da articulação entre as diferentes abordagens metodológicas e a necessidade de evidenciar a compatibilidade entre si.

Os critérios metodológicos tornam-se essenciais para o desenvolvimento de uma pesquisa, o qual não se identifica como realização de meras etapas e sim na efetiva correlação das propostas metodológicas ao referencial teórico e ao objeto de investigação.

O Quadro 1 apresenta o plano e a técnica de coleta dos dados, com suas respectivas etapas de análise, ferramentas utilizadas para o processamento e objetivos.

Coleta	Objetivo	Etapas de análise	Técnicas de análise	Ferramentas de Processamento	Objetivo
Associação Livre de Palavras	Coletar elementos constitutivos do conteúdo e da estrutura de representações.	1	Análise de conteúdo	—	Conhecer o conteúdo das representações.
		2	Análise hierárquica coesiva	CHIC	Identificar as relações significativas entre as categorias formadas na etapa anterior.
		3	Análise dos elementos estruturais	EVOC	Conhecer a estrutura das representações.
		4	Análise de similitude	—	Perceber o grau de conexão dos elementos da representação.
		5	Análise dos elementos estruturais por ano	EVOC/SELEVOC	Perceber os efeitos da focalização. Destacar as especificidades de cada subgrupo de acadêmicos do curso.
Questionário	Coletar dados sócio-demográficos	1	Análise dos dados sócio-demográficos	—	Verificar o perfil dos licenciandos, em relação aos engajamentos trabalhistas, estudantis e sociais
Grupo de discussão	Compreender e aprofundar as hipóteses levantadas ao longo da análise de dados relativa às evocações.	1	Análise Compreensiva	—	Instrumentalizar a análise realizada nas etapas anteriores. Nesse sentido será adotado o uso dos excertos como forma de explorar os significados associados aos atributos.

Quadro 1 Plano de coleta e técnica de análise dos dados

A Tabela 1 apresenta a distribuição dos licenciandos quanto ao período da graduação na fase de coleta de dados. O curso de Pedagogia possuía 307 licenciandos regularmente matriculados em regime presencial, sendo 156 distribuídos no turno matutino e 151 no vespertino.

Tabela 1 Distribuição dos licenciandos quanto ao período

Ano	Universo	%	Amostra	%	Amostra/ Universo
1 ^o	79	25,73	57	27,81	72,15
2 ^o	79	25,73	63	30,73	79,75
3 ^o	78	25,41	44	21,46	56,41
4 ^o	71	23,13	41	20,00	57,75
Total	307	100	205	100	66,67

A metodologia deve obedecer os limites apresentados pelo objeto de estudo, pelos sujeitos e guiar-se pela base teórica que irá direcionar a compreensão dos dados da pesquisa. Assim, foram utilizadas duas técnicas de coleta: *associação livre de palavras* e *grupo de discussão*.

A primeira, com o objetivo de explorar a rede de significados que se ancora nos conteúdos representacionais e, a segunda, para verificar na estrutura, possíveis diferenças e transformações nas representações dos licenciandos conforme o ano de matrícula.

Ao considerar a evidência do respeito que deve ocorrer entre pesquisador e sujeito, antes da realização da coleta de dados, tanto na primeira quanto na segunda fase, os inquiridos assinaram um termo de consentimento livre e esclarecido (APÊNDICE A), propiciando a liberdade do sujeito de aceitar ou não participar da pesquisa. Tal procedimento, tanto evidencia a responsabilidade do pesquisador, quanto o comprometimento dos sujeitos com a investigação.

3.3.1. Coleta de dados - Associação Livre de Palavras

Este trabalho foi estruturado segundo as prerrogativas da abordagem estrutural dos estudos em representações sociais (ABRIC, 1998) e adotou como procedimento metodológico o teste de associação livre de palavras, para os estímulos indutores *criança* e *aluno*.

Segundo Nóbrega e Coutinho (2003), o teste de associação livre de palavras foi introduzido nos estudos de Psicologia Social na década de 80, por Di Giacomo, caracterizado como um teste projetivo. Segundo os autores este instrumento permite verificar as características latentes nas representações sociais “[...] através da configuração dos elementos que constituem a trama ou a rede associativa dos conteúdos evocados em relação a cada estímulo indu-

tor”. (NÓBREGA; COUTINHO, 2003, p. 68). Assim, os conteúdos não filtrados poderão ser identificados.

A coleta dos dados referentes à *Associação Livre de Palavras* foi feita durante os meses de setembro e outubro de 2008. A aplicação do instrumento foi realizada de forma coletiva em todos os anos do curso de Pedagogia.

O resultado das evocações foi registrado em formulário impresso, organizado de forma que, primeiro apresentava o exemplo da técnica a ser aplicada, segundo, os espaços necessários para as palavras e suas devidas hierarquizações e, terceiro, o espaço para a elaboração da frase.

Após o preenchimento do instrumento elaborado para a coleta dos dados, os sujeitos responderam um questionário sociodemográfico (APÊNDICE C).

Oliveira et al (2005, p.574) afirma que a técnica da associação livre, metodologicamente, tem dois objetivos,

[...] possibilitar a apreensão das projeções mentais de maneira descontraída e espontânea, revelando inclusive os conteúdos implícitos ou latentes que podem ser mascarados nas produções discursivas; a segunda, pelo fato de obter o conteúdo semântico de forma rápida e objetiva, reduzindo as dificuldades e os limites das expressões discursivas convencionais. (OLIVEIRA et al, 2003, p.574)

Dessa forma, solicitou-se ao inquirido que descrevesse as palavras que lhe viessem à mente de maneira espontânea, a partir dos estímulos *criança* e *aluno*. Em seguida, foi realizado um processo de hierarquização das palavras, da mais importante para a menos. Após, foi solicitado a elaboração de uma frase com a palavra considerada mais importante.

A hierarquização permite a reordenação dos dados, assim, ao relacioná-las com a contagem das frequências, é possível perceber a expressividade dos elementos evocados, indicando a centralidade ou não dos mesmos. (OLIVEIRA, et al, 2005).

As frases foram elaboradas no sentido de explorar o significado das palavras que provavelmente compareceriam no núcleo central ou na zona de contraste, no quadro de elementos estruturais. Também, procurou-se contextualizar e auxiliar na padronização do *corpus* das evocações, dessa forma, alguns casos considerados obscuros foram elucidados, isso porque as frases auxiliaram no esclarecimento acerca do significado de alguns termos.

Os estudos em representações sociais, na sua abordagem estrutural são orientados a partir da ordem de aparição das representações, ou da ordem de importância que os sujeitos atribuem às evocações.

Em seus recentes estudos Abric (2003, *apud*, OLIVEIRA, 2005) sugere a adoção do critério de ordem de importância para a construção do quadro de elementos estruturais. O au-

tor declara que é possível, em uma preleção, as informações consideradas importantes não serem evidenciadas prontamente, senão depois de um período de aproximação no qual as formas de defesa sejam declinadas.

Assim, o teórico propõe o abandono do “[...] critério de ‘rang de aparição’ para substituí-lo por ‘rang de importância’, resultado de uma hierarquização efetuada pelo sujeito. (A-BRIC, 2003, p.62, *apud*, OLIVEIRA, 2005 grifo do autor). Para efeito desse estudo, serão utilizadas as duas orientações, esse critério foi adotado com a intenção de perceber o impacto da organização racional dos elementos estruturais considerando assim, o critério de ordem de importância dos atributos selecionados pelos licenciandos e verificar possíveis diferenças no quadro de elementos estruturais das evocações.

3.3.2. Coleta de dados - Grupo de discussão

De acordo com Moscovici, as representações sociais são compartilhadas a partir da comunicação social; dessa forma, a discussão coletiva torna-se interessante, pois é possível observar no método como os significados são negociados e as opiniões formadas ou mudadas, a partir das influências que emergem durante as discussões.

Segundo Weller (2006), as primeiras experiências com grupos de discussão foram realizadas nos anos 50 do século passado, quando foram utilizados na pesquisa social empírica por membros da Escola de Frankfurt em especial pelo sociólogo e economista alemão Friedrich Pollok.

Sobre os grupos de discussão, é possível dizer que esse método evidencia as experiências individuais dos participantes, bem como as características sociais do grupo pesquisado. Nesse sentido, esta técnica de coleta constitui-se uma ferramenta importante para a reconstrução dos contextos sociais e dos modelos que orientam as ações dos sujeitos.

Devido o próprio contexto de interação criado através dos grupos de discussão, é possível a captação de significados e uma grande quantidade de informações num período curto, possibilitando perceber as representações que permeiam as respostas.

No mês de abril do ano de 2009, nas dependências do Instituto de Educação–IE, foi realizado um grupo de discussão envolvendo oito participantes matriculadas no curso de Pedagogia, as quais foram contactadas conforme a série em que estavam cursando. Foram

convidadas duas participantes por ano, contemplando as quatro séries do curso. Das selecionadas, somente as matriculadas no primeiro ano não participaram da coleta de dados na primeira fase.

O roteiro utilizado para a realização do grupo de discussão foi elaborado a partir da compreensão e análise das frases e evocações obtidas na coleta de dados da Associação Livre de Palavras, e foi dividido em episódios subdivididos em temáticas. (Ver Apêndice P)

Assim, os discursos representados nas evocações e a configuração dos resultados após o tratamento dos dados, suscitou a necessidade da elaboração de um roteiro de aprofundamento exploratório fundamentado nas seguintes indagações:

- Quais os significados atribuídos a *criança e aluno*?
- Quais as descrições e prescrições relacionadas a *criança e aluno*?
- Quais as articulações possíveis, quando se pensa em criança e os aspectos ligados a futuro, aprendizagem, construção do conhecimento e brincar?
- Como se pode pensar na criança considerada como ser do afeto do adulto?
- Quais as articulações possíveis entre o aluno e os aspectos ligados a futuro, a aprendizagem, a construção do conhecimento e a brincar?
- O aluno como o Outro do professor e vice-versa.
- Exploração da dicotomia *criança-aluno*.

A partir dessas indagações, organizou-se o quadro de descritores para a elaboração e aplicação do roteiro no grupo de discussão destacado no conjunto de temas indicados no Quadro 2 :

	Categorização		Descritores
	1ºNível	2ºNível	
CRIANÇA ALUNO	Descrição de criança/aluno	Criança/aluno e suas articulações	<p>Explorar os significados atribuídos à <i>criança e ao aluno</i>.</p> <p>Explorar as normas que regulam práticas educacionais recomendadas no contexto relacional professor e <i>aluno/criança</i>.</p> <p>Articulações possíveis entre criança e aluno e aspectos ligados a futuro, aprendizagem, construção do conhecimento e brincar.</p> <p>Explorar as articulações possíveis entre aluno e aspectos ligados a futuro, aprendizagem, construção do conhecimento e brincar</p>

Categorização			Descritores
	1ºNível	2ºNível	
CRIANÇA ALUNO	Prescrição criança/aluno	Criança como ser do afeto do adulto	Identificar os sentimentos associados à criança. Explorar as necessidades afetivas do adulto que são supridas pela criança.
		O professor através do aluno	Explorar as possíveis orientações que o professor deveria levar em consideração quando está junto ao aluno.
		A criança que é o aluno	Identificar os aspectos que evidenciam a existência ou não da dicotomia criança/aluno

Quadro 2 Descritores orientadores do grupo de discussão

Os temas de maior amplitude, localizados no primeiro nível denominados, em especial *descrição* e *prescrição*, indicaram os subtemas acomodados no segundo nível do quadro de descritores. Objetivou-se nessa etapa da pesquisa elucidar hipóteses consideradas importantes para a compreensão da representação de *criança* e *aluno*.

As participantes, ao chegarem, receberam um crachá numerado de um a oito e se posicionaram à mesa conforme a numeração dos crachás.

Antes do início da atividade foi explicado o objetivo do encontro. Foram apresentados os mestrandos envolvidos no processo, tanto o pesquisador como os observadores.

Após foi entregue o termo de consentimento livre e esclarecido, que foi assinado pelas discentes. A atividade foi gravada em áudio e armazenada em fitas cassetes e arquivo digital.

O encontro teve uma duração de aproximadamente duas horas. As informações foram transcritas e o material organizado segundo os critérios estabelecidos no roteiro do pesquisador.

Para a codificação das acadêmicas, utilizou-se um conjunto de letras que possibilitou a preservação da identidade dos sujeitos envolvidos na atividade. O desenvolvimento da atividade contemplou primeiro a temática relacionada a *criança*, depois, *aluno*.

As informações coletadas no grupo de discussão foram transcritas e receberam o tratamento da análise compreensiva.

Embora o material tenha se mostrado rico, foram utilizados apenas excertos do conteúdo, na tentativa de auxiliar e esclarecer os resultados da análise dos elementos estruturais, como também na construção das conclusões da pesquisa.

3.4. Tratamento dos dados

O processamento dos dados coletados neste estudo ocorreu em cinco etapas diferentes, porém articuladas entre si: *análise de conteúdo categorial*, *análise hierárquica coesitiva* das categorias formadas na etapa anterior, com o auxílio do programa computacional *Classification Hiérarchique Implicative et Cohésitive* (CHIC); *análise do quadro de elementos estruturais*, com o tratamento do programa computacional *Ensemble de Programmes Permettant l'Analyse des Évocations* (EVOC), contemplando a ordem média e ordem de importância das evocações, *análise de similitude*, indicando a conexidade e a centralidade dos atributos localizados no quadro de elementos estruturais da etapa anterior. Por fim, realizou-se a exploração dos dados segundo a variável ano, por meio do subprograma SELEVOC, que faz parte do *software* EVOC.

3.4.1. Análise de conteúdo

A análise de conteúdo é um método que permite conhecer as imagens partilhadas pelo grupo, o que possibilita visualizar as relações que estruturam o universo semântico do objeto. (BARDIN, 1977).

A análise de conteúdo “[...] é uma técnica de investigação que tem por finalidade a descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto no discurso”. (BERELSON, 1952, apud BARDIN, 1977, p. 18).

Dessa forma, a técnica, exige uma definição precisa das categorias de análise, por ser sistemática é necessário que o universo do conteúdo considerado relevante seja analisado estabelecendo relações entre as categorias. Sobre a quantificação, é necessário descrever e considerar a frequência e ocorrência das informações no conteúdo pesquisado.

Segundo Bardin (1977), é uma metodologia que pode ser usada tanto em pesquisas de caráter quantitativo, quanto qualitativo; no primeiro caso considera-se as frequências em que aparecem determinadas informações, na segunda é a ausência ou a presença de características relacionadas ao objeto de estudo.

De acordo com Bardin (1977), os critérios de categorização podem ser *semântico* – classifica as categorias por temáticas, - *léxico* – categorias que classificam o ordenamento interno das orações, *expressivo* - corresponde às categorias que classificam problemas na linguagem.

Neste estudo o critério de categorização adotado foi o semântico, que consiste em comparar e calcular as frequências das palavras previamente agrupadas conforme a aproximação dos significados. No total, foram criadas doze categorias de análise, as quais considerando a especificidade do objeto e do referencial teórico foram divididas em subcategorias.

As evocações coletadas foram categorizadas pela pesquisadora e membros do GPEP, os quais atuaram como juízes independentes e auxiliaram na elucidação de eventuais dúvidas durante o processo de categorização e nomeação das categorias. Esse procedimento tem sido realizado ao longo dos estudos desenvolvidos pelo Grupo de Pesquisa em Educação e Psicologia (GPEP).

O ponto de corte para definição e apresentação das categorias mais salientes foi realizado a partir da ocorrência de uma quebra brusca na frequência dos atributos agrupados nas tabelas. Para tal, foi levado em consideração o ponto de corte estabelecido por meio da *Lei de Zipf*.

Conforme Zipf, (1949 citado por Lima, 1973, p.28) “[...] Esta lei é baseada na relação empírica existente entre a ordem (rank) r de uma palavra, em ordem de frequência decrescente e sua frequência f de incidência em determinado texto”. Dessa forma, é possível perceber na distribuição dos atributos organizados em ordem de frequência decrescente um ponto onde ocorre a mudança das palavras de alta frequência para as de baixa frequência. Dessa forma, pode-se dizer que as palavras que estão acima desse ponto são as mais expressivas e representativas do conteúdo presente no documento.

Vale ressaltar que o objetivo para a elaboração das categorias na análise de conteúdo foi identificar os atores sociais e suas ações. Dessa forma o conjunto de categorias formado na *análise de conteúdo* possibilitou conhecer o universo semântico que permeia o discurso sobre os objetos de estudo, contudo, essa técnica não favorece identificar as possíveis relações entre elas.

Para conhecer como as categorias se articulam, foi realizada uma verificação de coocorrência, assim o conjunto de categorias foi processado no programa computacional *Classification Hiérarchique Implicative et Cohésitive* (CHIC).

3.4.2. Classificação Hierárquica Coesitiva (CHIC)

Nesta etapa da análise de dados foi verificada a árvore coesitiva gerada pelo programa computacional *Classification Hiérarchique Implicative et Cohésitive* (CHIC) (GRAS e ALMOULOU 2002), a partir das categorias formadas na análise de conteúdo.

O programa computacional CHIC teve sua primeira versão desenvolvida por Almuloud (1992) e consiste em uma ferramenta para a aplicação do método estatístico da análise implicativa desenvolvida por Régis Grás e da análise de similaridade de Israel César Learman.

Segundo Santos (2005) e Leandro (2006), o *software* CHIC permite extrair um conjunto de informações – cruzando sujeitos/objetos e variáveis/atributos, regras de associação entre variáveis, ele fornece um índice de probabilidade confiável com qualidade de associação, representação e de estruturação em diferentes formas, como:

A similaridade: efetua a análise das proximidades segundo I. C. LERMAN, e produz uma janela de resultados numéricos (índices) e uma janela apresentando a árvore hierárquica de similaridades.

Grafo implicativo: efetua os cálculos dos índices de implicação no sentido da análise implicativa, clássica ou entrópica, segundo a opção escolhida, em seguida apresenta uma janela de resultados numéricos (ocorrências, desvio-padrão, coeficientes de correlação) e, em cima, uma janela apresentando um grafo. Os resultados numéricos aparecerão igualmente com os outros tratamentos.

Árvore coesiva: efetua os cálculos dos índices de coesão implicativa no sentido da análise implicativa, depois apresenta uma janela de resultados numéricos e uma janela apresentando uma árvore ascendente segundo o índice decrescente das coesões. (COUTURIER; BODIN; GRAS, 2003, p. 8)

Para o desenvolvimento desta pesquisa foi utilizado o último procedimento apresentado, que destaca a coesão e inter-relações significativas entre as categorias. A partir do cálculo dos índices de coesão implicativa, o programa apresenta uma janela de resultados numéricos e uma árvore ascendente segundo o índice decrescente das coesões. Adotou-se como critério para este estudo a análise do gráfico a partir das relações consideradas mais significativas.

As setas correspondem às coesões; quando apresentadas em tonalidade de cor variada, como vermelho, ou mais grossas, podem ser consideradas como mais significativas em relação às demais. As variáveis que aparecem soltas, sem nenhuma ligação, indicam que a mesma está diluída nas demais associações ou por apresentarem frequências altas ou baixas não possuem relação de causa e efeito com as demais variáveis.

Para o uso do CHIC, criou-se uma planilha na qual foram inseridas linhas que correspondiam aos sujeitos e colunas para as variáveis, em tais linhas as evocações e suas respectivas categorias elaboradas na análise de conteúdo eram identificadas pelas iniciais. O CHIC fornece o cálculo da contribuição de cada um dos sujeitos na formação das classes apresentadas, e indica qual a variável suplementar que mais contribuiu para a formação de uma determinada classe.

A árvore coesitiva é representada por um gráfico descendente através do qual a base da hierarquia é colocada no alto do gráfico. Para ilustrar como é feita a compreensão da coesão, foi inserida na ilustração uma seta demonstrando a força de coesão. A Ilustração 1 demonstra o exemplo do gráfico de árvore coesitiva gerado pelo CHIC, conforme adotado no processo de compreensão dos dados.

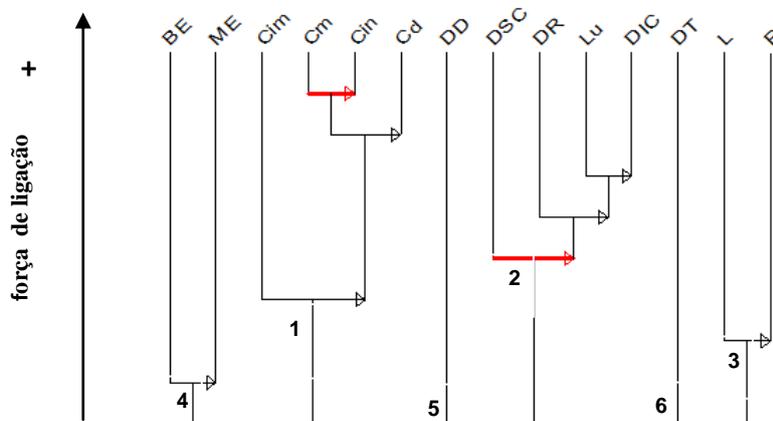


Ilustração 1 Exemplo da Árvore Coesitiva gerada pelo software CHIC

Dessa forma, o campo nocional da análise de conteúdo recebeu um suplemento que possibilitou perceber como os atributos alocados nas categorias favoreciam a implicação entre as mesmas.

3,4,3. Análise dos elementos estruturais (EVOC)

As evocações coletadas por meio da Associação Livre de Palavras foram processadas pelo programa computacional *Ensemble de Programmes Permettant l'Analyse des Évocations* (EVOC) construído por Pierre Vergès e colaboradores. Foi utilizada neste estudo a versão 2000.

Para o processamento das evocações no EVOC, foi necessário a elaboração de um *corpus*, no qual as palavras foram digitadas e organizadas a partir da união de palavras pelo seu radical, por valor semântico similar e transformação em singular as palavras escritas no plural. Tal procedimento foi adotado para padronizar e diminuir o índice de dispersão das informações dos dados.

Foram organizados dois bancos de dados os quais contemplaram as informações da evocação espontânea e outro considerando os dados hierarquizados, que foram processados separadamente.

O EVOC considera os índices de frequência (f), e a média da ordem média de evocação; neste estudo também será apreciada a ordem média de importância. Após os dados serem incluídos no programa, ele apresenta um relatório contendo as evocações com o índice de frequência, e se elas foram prontamente ou tardiamente evocadas pelos inquiridos, o que permite a análise das evocações e a identificação dos possíveis elementos da representação social e sua estrutura.

O processamento do EVOC é efetuado em três formas de análises, a primeira considera a população pesquisada, o que permite organizar o quadro de elementos estruturais, essa etapa é considerada geral para as demais. A segunda possibilita agrupar as evocações em categorias. A terceira favorece perceber as palavras que são características específicas ou não de subgrupos presentes nos dados.

Vale ressaltar que este estudo leva em consideração a Ordem Média das Evocações (OME) e a Ordem Média de Importância (OMI). Tal procedimento foi adotado com o propósito de observar o impacto da organização dos atributos, segundo os critérios de OME e OMI, para o estudo da estrutura das representações sociais.

Conforme De Rosa (2005):

(...) Não se verificaram diferenças significativas neste estudo comparativo particular sobre as duas técnicas, relativamente à variável “ordem de elicitação” e “ordem de importância”, o que induz a concluir que as primeiras palavras a emergir são em todos os casos as mais importantes, e que estas não são produzidas por pura acessibili-

dade prototípica. Em qualquer dos casos, este resultado necessita de maior verificação, uma vez que na maioria dos programas de investigação tem sido encontrada uma diferença entre a “ordem de elicitación” e a “ordem de importância”, o que revela um processo de resposta mais projectivo na elicitación livre e rápida das associações de palavras comparativamente ao processo avaliativo, mais racional, que requerida na tarefa de atribuição da ordem de importância às palavras evocadas previamente (DE ROSA, 2005, p. 116 grifo do autor).

Serão apresentados os quadros dos elementos estruturais contemplando as duas configurações de apresentação das evocações. Na primeira etapa de processamento do EVOC foi utilizado o subprograma RANGMOT que propicia um relatório com todos os atributos evocados pelos inquiridos, com a quantidade de frequência, ordem média de importância e a média das ordens médias. Esse documento contém um resumo com informações distribuídas em cinco colunas que possibilitam efetuar cálculos, permitindo a elaboração do quadro de elementos estruturais.

No que tange o ponto de corte, ele não é realizado aleatoriamente, segundo Vergès (1999), o mesmo deve ser realizado a partir de critérios da lei de Zipf.

A etapa seguinte foi realizada com o auxílio do subprograma TABRGFR; após seu processamento, apresenta-se um quadro com espaços para incluir os resultados dos cálculos da etapa anterior, *frequência média e média das ordens médias*, que distribuem os elementos pertencentes ao núcleo central e sistema periférico. A *frequência mínima* favorece a exclusão das palavras com índices menores da ordem média.

O passo seguinte é a análise de cada quadro, pois cada um traz um dado específico. O Quadro 3 apresenta o *quadro de elementos estruturais*.

MOTE INDUTOR						
OMI / OME <				OMI / OMI ≤		
F	NÚCLEO CENTRAL			PRIMEIRA PERIFERIA		
	Atributos	F	OME	Atributos	F	OME
	Estão os elementos considerados centrais da representação; distinguem-se dos demais por sua alta frequência e por terem sido prontamente evocados.			Alocam-se os atributos também com alta frequência, porém tardiamente evocados.		
	ZONA DE CONTRASTE			SEGUNDA PERIFERIA		
	Atributos	F	OME	Atributos	F	OME
	Abrange as evocações que possuem baixa frequência e foram prontamente evocadas; contrastam com os dados do núcleo central, o que permite identificar a presença de subgrupos dentro da amostra estudada.			Localizam-se os elementos considerados periféricos, possuem baixa frequência e foram tardiamente evocados.		

Quadro 3 Quadro de elementos estruturais

A segunda etapa de análise do EVOC, denominada de *categorização* não foi realizada, isso porque esse processo foi efetuado na análise de conteúdo. Foi aplicada então a terceira fase de análise do *software*: a *análise das especificidades*, processada no subprograma *SELE-VOC*, o qual efetua a separação de subgrupos a partir da seleção de variáveis. Para tanto, é necessário processar os *corpus* conforme feito na *análise de população*. O resultado é a formação de *corpus* que podem ser comparados estatisticamente e estruturalmente.

3.4.4. Análise dos elementos estruturais considerando a variável ano

Conforme Sá (2002), com base na abordagem estrutural proposta por Abric (1998), a análise do núcleo central pode ser compreendida com base em dois critérios, a *saliência dos elementos* da representação e a *conexidade entre os mesmos*. Assim, após a enunciação dos elementos estruturais da amostra, apresentar-se-á a *análise de similitude*.

A comparação estrutural foi realizada a partir da observação da variável *Ano*. Isso porque os estudos desenvolvidos por Silva (2009) demonstraram que os discursos separados por essa variável permitem a análise dos efeitos da focalização, o que possibilita destacar as especificidades de cada grupo de acordo com a série em que se encontram. Para a autora, essa escolha metodológica fornece informação dos dados gerais, demonstrando os consensos existentes no grupo e os possíveis dissensos encontrados nos subgrupos divididos por ano de graduação.

Objetivou-se compreender se há variação dos conteúdos e da estrutura das representações sociais de *criança* e *aluno* no decorrer dos quatro anos do curso de Pedagogia. Levou-se em consideração as contribuições de Rouquette (2000), que afirma que a transformação deve-se à relação entre prática e representação.

Os quadros de elementos estruturais por ano foram apresentados conforme os critérios de OME e OMI, para demonstrar o conjunto de palavras comuns localizadas no núcleo central de todos os anos.

3.4.5. Análise de Similitude

Segundo Sá (2002), a análise de similitude é considerada no campo das representações sociais como uma importante técnica que permite revelar o grau de conexidade dos diversos elementos de uma representação e todo campo nocional dos licenciandos. Esse método foi inserido no campo das representações sociais por Flament, com a participação de Vergés e Degenne.

O índice para o cálculo de similitude no contexto dos estudos em representações sociais foi proposto por Flament (1994, citado por SÁ, 2002) e consiste na relação entre o número de coocorrências (número de ligações estabelecidas entre dois elementos) e o número de sujeitos envolvidos. Essa contagem também é identificada como “[...] índice de contingência que é um índice de similitude clássico”. (FLAMENT, 1996, apud SÁ, 1996, p. 128).

Segundo Sá (2002), a evocação deve ser considerada central quando possui um número considerável de ligação com outras palavras. Esse laço é considerado pelo autor como simbólico e é resultado das categorias históricas e sociais que corroboraram para o nascimento da representação.

Segundo Oliveira (2005), essas informações podem ser identificadas através da elaboração de uma *árvore máxima* que tem como base a teoria dos grafos, pela qual uma árvore máxima é um grafo conexo e sem ciclo, ou seja, aquele no qual todos os elementos (formando os vértices do grafo), são ligados entre si, existindo um só caminho para ir de um elemento a outro. (OLIVEIRA 2005, p. 586).

A árvore máxima armazena as uniões de uma evocação com outra, com o maior índice de similitude de valor mais alto que um atributo possui em relação a outro, o que favorece demonstrar a existência de um conjunto de elementos fortemente conexos entre si. Os indicadores menores não são representados, por apresentarem diversas ligações e tornar possível a repetição dos dados já destacados na árvore máxima. (SÁ, 2002).

A aplicação da técnica de similitude nesta pesquisa foi realizada a partir da proposta de Pecora (2007), que consiste “[...] em calcular os índices de similitude entre os próprios elementos que haviam sido mais frequentemente evocados – e não entre categorias construídas a partir de todos os elementos evocados” (PECORA, 2007, p.321).

A proposta elaborada pela pesquisadora é de, partir da construção de uma árvore de similitude apresentar todos os atributos localizados no quadro de elementos estruturais. Para tal, segundo Pecora (2007) e Pecora e Sá (2009), elabora-se uma matriz de coocorrência. O

passo seguinte é dividir o número de coocorrências pelo número de sujeitos válidos, o resultado gera o valor da conexidade entre as evocações. Com os resultados obtidos no processo organiza-se uma árvore máxima de similitude, que sintetiza graficamente o conjunto das conexões existentes entre os elementos.

4. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Neste capítulo serão apresentados os dados da pesquisa, bem como a caracterização dos sujeitos inquiridos para a realização deste estudo.

A descrição e análise dos resultados foram divididas em duas fases. A primeira, com o objetivo de identificar e compreender os conteúdos das representações, contemplou as técnicas de *análise de conteúdo* e *análise hierárquica coesitiva*, essa com o auxílio do programa computacional CHIC.

A segunda etapa contemplou identificar a estrutura das representações; utilizou-se da *análise do quadro de elementos estruturais*, com o auxílio do programa computacional EVOC, apresentando tanto a OME como também a OMI.

A *análise de similitude* foi realizada para identificar a centralidade dos atributos localizados no quadro de elementos estruturais. Por último explorou-se a variável ano por meio do subprograma SELEVOC.

Os dados referentes ao termo indutor *criança* serão apresentado primeiro, após as informações sobre *aluno*. Por último, os resultados dos dois objetos serão entrelaçados e apresentados concomitantemente.

4.1 Caracterização dos sujeitos

O Quadro 4 mostra os dados sociodemográficos apresentados por ano, o que torna possível conhecer cada variável, como também compará-las entre os anos.

				1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	Total	%	%G	
IDADE		205	100,00	17-22	27	19	17	7	70	34,14	
				23-28	12	23	12	14	61	29,76	
				29-34	9	5	4	8	26	12,68	
				35-40	6	9	6	6	27	13,17	
				Acima de 40	3	6	5	6	20	9,76	
				Não respondeu					1	0,49	
TRABALHO	SIM	91	44,39	Educação	8	16	6	11	43	47,26	20,97
				Comércio	5	7	4	6	22	24,18	10,73
				Saúde	3	1	0	1	5	5,49	2,44
				Funcionário Público	1	1	1	2	5	5,49	2,44
				Outros	7	3	1	3	14	15,38	6,83
				Não informou					2	2,20	0,98
	NÃO	112	54,63								
	NÃO RESPONDEU	2	0,98								
INICIAÇÃO CIENTÍFICA	PARTICIPA	58	28,29	Bolsista	0	11	11	5	27	46,55	13,17
				Monitoria	6	3	3	6	18	31,03	8,78
				Atividades esporádicas em grupo de pesquisa	0	2	0	1	3	5,17	1,46
				VIC	1	0	1	0	2	3,45	0,98
	Outro	0	7	1	0	8	13,79	3,90			
	NÃO PARTICIPA	141	68,78								
	NÃO RESPONDEU	6	2,93								
MOVIMENTO ESTUDANTIL	PARTICIPA	12	5,85	Centro Acadêmico	0	3	0	2	5	41,67	2,44
				Diretório Central dos Estudantes	1	3	0	0	4	33,33	1,95
				Outros	0	2	1	0	3	25,00	1,46
		NÃO PARTICIPA	186	90,73							
	NÃO RESPONDEU	7	3,42								
ENGAJAMENTO SOCIAL	PARTICIPA	40	19,51	Religião	8	12	2	4	26	65,00	12,68
				Militâncias Políticas	0	1	2	2	5	12,50	2,44
				Educação	2	1	0	1	4	10,00	1,95
				Outro	2	0	3	0	5	12,50	2,44
		NÃO PARTICIPA	163	79,51							
	NÃO RESPONDEU	2	0,98								

Quadro 4 Dados sociodemográficos apresentados por ano

No grupo estudado a maioria é do sexo feminino, com idade entre 17 e 22 anos, portanto um grupo considerado jovem.

A variável *trabalho* indicou que os licenciandos, em sua maioria já, atuam na área da Educação (20,97%), enquanto outros se dividem em atividades na área do comércio, saúde e funcionalismo público.

As respostas para a variável *iniciação científica* evidenciaram que os licenciandos do primeiro e quarto ano não estão envolvidos nas experiências de pesquisa que a academia oferece. Pode-se inferir que o envolvimento não ocorre devido ao fato de os estudantes do primeiro ano estarem se ambientando com a faculdade. Já o quarto ano apresenta-se envolvido com a fase final de curso, mobilizados pela entrega de relatórios de estágio e dossiês que exigem maior dedicação.

No segundo e no terceiro ano encontram-se maior número de bolsistas, com participação no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), seguido pelo Programa de Educação Tutorial (PET).

Os estudos de Rangel (2009), Santos (2009) e Silva (2009) mostraram que para os licenciandos, estar em um curso universitário favorece *escolhas* relacionadas ao prosseguimento da formação acadêmica, propiciando uma ascensão que irá influenciar sua formação e decisões profissionais. Nesse sentido, as autoras exemplificam tais resultados com as metáforas *correr atrás* e *degraus*. Essas informações parecem indicar que a entrada dos licenciandos no

curso de Pedagogia corresponde aos objetivos de caráter prático e resolutivo, visando resultados imediatos ou futuros, tais como mobilidade individual ou socioeconômica.

O *engajamento social* está representado em atividades de serviço voluntário de caráter religioso, seguido de participação em partidos ou movimentos políticos. O segundo ano mostrou maior envolvimento religioso, seguido pelos demais anos.

Vale ressaltar que essas informações destacam a presença de subgrupos com dinâmicas sociais diferentes, com destaque para o primeiro ano sobre o envolvimento com o trabalho, e o segundo e terceiro, envolvidos com as atividades de pesquisa. O quarto ano, junto com o segundo, compareceu com a maioria dos inquiridos que trabalham na educação.

4.2. Associação Livre de Palavras

Foram coletadas sobre esses motes indutores 2.040 evocações e 401 frases, as quais foram consultadas ao longo do processo de categorização e que orientaram o trabalho segundo a técnica de acordo entre juízes.

O Quadro 5 apresenta as definições das categorias formadas com o conjunto de evocações para o objeto *criança*.

Definições de categoria para o objeto <i>criança</i>		
Categorias	Subcategorias	Definição
Bem-Estar		Esta categoria apresenta os conteúdos semânticos associados à descrição do prazer e da superação relacionados à cena educacional (Alegria, Animação, Satisfação).
Dimensão Disciplinar		Esta categoria apresenta os conteúdos semânticos associados ao comportamento, à indisciplina e ao controle (Bargunça Obediência, Respeito).
Dimensão Intelectual de Construção		Esta categoria apresenta os conteúdos semânticos relacionados ao desenvolvimento intelectual e à aprendizagem; envolve expressões associadas à concepção construtivista de Educação (Desenvolvimento, Aprender, Curiosidade).
Dimensão Relacional		Esta categoria apresenta os conteúdos semânticos associados às relações interpessoais, caracterizadas pelo afeto, cuidado e proteção (Proteção, Afetividade, Cuidado).
Dimensão SocioCultural		Esta categoria apresenta os conteúdos semânticos associados à noção de Educação, cultura e infância.
Dimensão Temporal		Esta categoria apresenta os conteúdos semânticos associados à noção de tempo como marcador para se pensar a superação de fases do desenvolvimento (Fase, Mudança, Processo).

Definições de categoria para o objeto <i>criança</i>		
Categorias	Subcategorias	Definição
<p>Imagens Sociais da Infância</p> <p>Esta categoria apresenta os conteúdos semânticos relacionados às imagens socialmente construídas sobre <i>criança</i>. Sarmento, (2007) afirma que foram criadas várias representações das crianças ao longo da História, produzindo um efeito de invisibilização da realidade social da infância.</p>	Criança Inocente	Esta subcategoria apresenta os conteúdos semânticos relacionados às imagens socialmente construídas sobre <i>criança</i> como um ser dotado de amor, ternura e emoção (Inocência, Carinhosa, Doce).
	Criança em desenvolvimento	Esta subcategoria apresenta os conteúdos semânticos relacionados às imagens socialmente construídas sobre <i>criança</i> como um ser dotado de vivacidade, espontaneidade, criatividade e inteligência (Esperta, Criativa, Brincalhona).
	Criança Imanente	Esta subcategoria apresenta os conteúdos semânticos relacionados às imagens socialmente construídas sobre <i>criança</i> como um ser caracterizado pela fragilidade (Frágil, Dependente, Pequena).
	Criança Má	Esta subcategoria apresenta os conteúdos semânticos relacionados às imagens socialmente construídas sobre <i>criança</i> como transgressora, birrenta e difícil (Danada, Sapecca, Bagunceira).
Ludicidade	Esta categoria apresenta os conteúdos semânticos relacionados à forma de desenvolver a criatividade, os conhecimentos, através do brincar (Brincar, Desenhar, Brinquedo).	
Lugar	Esta categoria apresenta os conteúdos semânticos associados à identificação dos lugares em que as relações entre os atores envolvidos se desenrolam (Escola, Parquinho, Sala de aula).	
Papéis	Esta categoria apresenta os conteúdos semânticos associados a papéis sociais, presentes no cenário educacional, seja familiar ou escolar. Vale ressaltar que os mesmos também estão relacionados ao ator que interage com a criança/aluno (Aluno, Criança, Família, Professor).	
Mal-Estar	Esta categoria apresenta os conteúdos semânticos associados à dificuldade e ao medo relacionados à cena educacional (Medo, Problema, Desafio).	

Quadro 5 Definição de categorias para o termo indutor *criança*

As evocações permitiram conhecer as imagens partilhadas entre os licenciandos de Pedagogia da UFMT sobre *criança* e *aluno*, propiciando a visualização das relações que formam a rede de significados sobre essas representações.

4.3. TERMO INDUTOR CRIANÇA

Esta etapa é formada pela descrição e análise dos resultados referente ao mote indutor *criança*.

4.3.1. Análise de conteúdo:

Foram recolhidas 1.023 evocações e 199 frases para esse atributo que foram agrupadas em 11 categorias, (APÊNDICE D). Para o ponto de corte foi utilizada a Lei de Zipf, conforme já anunciado na descrição metodológica desta pesquisa.

A Tabela 2 apresenta as categorias formadas a partir dos atributos evocados para o termo indutor *criança*.

Tabela 2 Categorias formadas a partir do termo indutor *Criança*

Categorias (C)	Subcategorias (S-C)	SC		C	
		F	%	F	%
Imagens Sociais da Infância (ISI)	Criança inocente (Cin)	149	47,76	312	30,45
	Criança em desenvolvimento (Cd)	84	26,92		
	Criança imanente (Cim)	52	16,67		
	Criança má (Cm)	27	8,65		
Bem-Estar (BE)		-	-	206	20,12
Dimensão Intelectual de Construção (DIC)		-	-	121	11,82
Ludicidade (Lu)		-	-	108	10,55
Dimensão Temporal (DT)		-	-	74	7,23
Dimensão Relacional (DR)		-	-	65	6,35
Papéis (P)		-	-	49	4,79
Dimensão Disciplinar (DD)		-	-	44	4,30
Dimensão Sociocultural (DSC)		-	-	22	2,15
Lugar (L)		-	-	14	1,46
Mal Estar (ME)		-	-	8	0,78
Total		312	100	1.022	100

A tabela 2 apresenta o quadro de categorias formado nesta etapa (APÊNDICE D). A categoria *Imagens Sociais da Infância* aparece com maior frequência (30,45%), seguida pelas categorias *Bem-Estar* (20,12%), *Dimensão Intelectual de Construção*, (11,82%); *Ludicidade*, (10,55%); *Dimensão Temporal*, (7,23%), *Dimensão Relacional*, (6,35%), *Papéis*, (4,79%), *Dimensão Disciplinar*, (4,30%).

A Tabela 3 apresenta os atributos alocados na categoria *Imagens Sociais da Infância* e suas subcategorias.

Tabela 3 Frequências e porcentagens dos atributos referentes à categoria *Imagens Sociais da Infância do mote indutor criança*

CRIANÇA MÁ	IMAGENS SOCIAIS DA INFÂNCIA											
	F	%	CRIANÇA INOCENTE	F	%	CRIANÇA IMANENTE	F	%	CRIANÇA EM DESENVOLVIMENTO	F	%	
Danada	5	18,53	Inocência	29	19,46	Pequena	12	23,08	Sincera	23	27,39	
Sapeca	4	14,82	Feliz	25	16,78	Carente	10	19,23	Esperta	21	25,00	
Baguniceira	2	7,41	Bonita	22	14,77	Frágil	10	19,23	Inteligente	8	9,53	
Chorona	2	7,41	Paciente	13	8,72	Dependente	6	11,54	Livre	6	7,14	
Pedinte	2	7,41	Doce	8	5,37	Energia	6	11,54	Criativa	4	4,76	
Rebelde	2	7,41	Amorosa	6	4,03	Indefesa	3	5,77	Dinâmica	3	3,57	
Travessa	2	7,41	Carinhosa	6	4,03	Ingênua	3	5,77	Brincalhona	2	2,38	
Demais atributos	8	29,60	Demais atributos	40	26,84	Demais atributos	2	3,84	Demais atributos	17	20,23	
Total	27	100	Total	149	100	Total	52	100	Total	84	100	

O conjunto de atributos que compõe a categoria *Imagens Sociais da Infância* foi distribuído em subcategorias: *criança inocente* (47,76%) seguida da *criança em desenvolvimento* (26,92%), *criança imanente* (16,67%) e *criança má* (8,65%).

Os atributos *inocência* (19,46%), *feliz* (16,78%), *bonita* (14,77%), *paciente* (8,72%), *doce* (5,37%), *amorosa* e *carinhosa* (4,03%), parecem demonstrar que aos licenciandos a representação da *criança inocente* traz à tona características de afetividade e pureza.

Os atributos *sincera* (27,39%), *esperta* (25,00%), *inteligente* (9,53%), *livre* (7,14%) e *criativa* (4,76%) contribuem para a formação da subcategoria *criança em desenvolvimento*.

A subcategoria *criança imanente* apresenta os termos *pequena* (23,08%), *carente* (19,23%), *frágil* (19,23%), *dependente* (11,54%) e *energia* (11,54%), revelando o que há de próprio no significado de ser criança.

A subcategoria *criança má*, apresenta-se com frequência baixa em relação às demais subcategorias; destacam-se os termos *danada* (18,53%), *sapeca* (14,82%), *baguniceira* (7,41%), *chorona* (7,41%), *pedinte* (7,41%), *rebelde* (7,41%) e *travessa* (7,41%).

O termo *demais atributos*, presente nas tabelas, corresponde ao conjunto de palavras que apresentaram desempenho diferente em relação à escala de valores presentes na tabela, fator que sinalizou o ponto de corte.

A descrição da criança como um ser dotado de amor, ternura e emoção, parece sustentar a imagem da *criança inocente*, que evidencia a necessidade de cuidado e proteção. Vale ressaltar que essa subcategoria é a que mostrou maior expressividade.

A definição da imagem da criança como ser em desenvolvimento está ligada a vivacidade, espontaneidade e inteligência. Já a imagem da criança imanente é caracterizada como um ser frágil, dependente e pequena.

Timidamente, os significados associados à representação da *criança má* aparecem com atributos que evidenciam possíveis dificuldades relacionadas à ordem disciplinar, de-

monstrando um contraponto com as demais subcategorias; esse fato deixa em evidência a noção de inocência interpretada como aspecto idealizado que se contrapõe com características associadas à transgressão e bagunça, itens que parecem sugerir significados relacionados à disciplina e controle.

As imagens da *criança inocente e em desenvolvimento* parecem estar associadas à dimensão do bem-estar, conforme podemos observar na Tabela 4.

Tabela 4 Frequências e porcentagens dos atributos referentes à categoria *Bem-Estar* do mote indutor *criança*

BEM-ESTAR		
Atributos	F	%
Alegria	78	38,80
Amor	36	17,92
Carinho	25	12,43
Sorriso	16	7,96
Afeto	8	3,98
Bênção	8	3,98
Animação	4	1,99
Surpresa	3	1,49
Demais Atributos	23	11,45
Total	201	100

A categoria *Bem-Estar* apresenta os atributos *alegria* (38,80%), *amor* (17,92%) e *carinho* (12,43%) com as maiores frequências, os quais parecem sustentar a subcategoria de *criança inocente*.

As frases coletadas durante a associação livre de palavras demonstraram que nos atributos *amor* e *carinho*, o primeiro se destaca como sentimento imanente da criança, destacando sua docilidade. O segundo parece contemplar duas dimensões, a do afeto e a do direito.

Criança, reflexo de amor e carinho. (Suj.55, 2º ano vespertino)

O amor de uma criança é verdadeiro. (Suj.74, 3º ano vespertino)

É fundamental dar afeto e muito carinho a todas as crianças existentes no mundo, pois muitas delas apresentam uma carência afetiva muito grande. (Suj.13 1º ano matutino)

Toda criança merece carinho e atenção. (Suj.28 1º ano matutino)

Devemos respeitar nossas crianças, mas acima de tudo educar com carinho. (Suj.167 2º ano matutino)

Na Tabela 5 apresenta-se os atributos relacionados à categoria *Dimensão Intelectual de Construção*, que possui conteúdos relacionados ao desenvolvimento intelectual e à aprendizagem.

Tabela 5 Frequências e porcentagens dos atributos referentes à categoria *Dimensão Intelectual de Construção do mote indutor criança*

DIMENSÃO INTELECTUAL DE CONSTRUÇÃO		
Atributos	F	%
Desenvolvimento	21	17,36
Aprender	19	15,7
Curiosidade	17	14,05
Ensinar	12	9,92
Responsabilidade	9	7,44
Estudo	5	4,14
Imaginação	4	3,3
Interação	4	3,3
Caminho	3	2,48
Criatividade	3	2,48
Dedicação	3	2,48
Descoberta	3	2,48
Demais Atributos	18	14,87
Total	121	100

A categoria *Dimensão Intelectual de Construção* apresenta em seu rol de atributos aqueles que contribuem para o significado associado à *criança em desenvolvimento*, deixando em evidência o aspecto cognitivo demonstrado nos atributos *desenvolvimento* (17,36%), *aprender* (15,70%) e *ensinar* (9,92%).

Sobre o termo *desenvolvimento* os licenciandos destacaram em suas frases características relacionadas ao desenvolvimento cognitivo, que destacaram a importância dos jogos pedagógicos, da afetividade e do respeito para com o processo de cada criança.

A criança passa por um processo de desenvolvimento. (Suj.201, 3º ano matutino)

É importante considerarmos o desenvolvimento físico e psicológico da criança para aprender. (Suj.136, 4º ano vespertino)

A utilização de jogos pedagógicos possibilita o desenvolvimento cognitivo. (Suj.39, 2º ano vespertino)

O carinho é um instrumento importantíssimo no desenvolvimento de uma criança. (Suj.111, 1º ano, vespertino)

As evocações *curiosidade* (14,05%), *imaginação* (3,30%) e *descoberta* (2,48%) parecem constituir descrições associadas à criança ativa intelectualmente, possuidora do desejo de saber. Dessa forma, os licenciandos compreendem a criança como um ser que aprende e se desenvolve nos aspectos psicológicos.

A criança, ser inteligente que vive em um "mundo" lúdico, aproveita de sua curiosidade para obter conhecimento, espelhando no seu ambiente. (Suj.103, 1º ano vespertino)

Através da imaginação a criança exterioriza os seus sentimentos. (Suj.56, 2º ano, vespertino)

As evocações que compõem a categoria *Dimensão Intelectual de Construção* parecem aproximar-se da categoria *Ludicidade*, apresentada na Tabela 6.

Tabela 6 Frequências e porcentagens dos atributos referentes à categoria *Ludicidade* do mote indutor *criança*

LUDICIDADE		
Atributos	F	%
Brincar	60	56,08
Brinquedo	8	7,48
Correr	7	6,55
Pular	5	4,67
Ludicidade	3	2,80
Diversão	3	2,80
Fantasia	3	2,80
Demais Atributos	18	16,82
Total	107	100

O vocábulo *brincar* (56,08%) comparece com destaque de frequência na Tabela 6, seguido pelo atributo *brinquedo* (7,48%).

As frases elaboradas para a evocação *brincar* parecem significá-la como uma ação que leva ao desenvolvimento cognitivo.

As crianças precisam brincar para se desenvolverem. (Suj.23, 1º ano matutino)

A criança precisa brincar para ter uma vida saudável. (Suj.87, 3º ano vespertino)

A ludicidade na Educação de criança auxilia na aquisição de conhecimento por parte do aluno. (Suj.149, 4º ano matutino)

Os aspectos relacionados à ludicidade nesta categoria também destacam a importância do movimento para a criança; apesar de terem sido evocados atributos relacionados ao movimento *correr* (6,55%), vale ressaltar que não houve nenhuma frase elaborada para esse vocábulo.

A categoria *Ludicidade* parece se aproximar da definição da imagem *criança em desenvolvimento*.

A seguir, a Tabela 7 destaca as palavras que compareceram na categoria *Dimensão Temporal*.

Tabela 7 Frequências e porcentagens dos atributos referentes à categoria *Dimensão Temporal* do mote indutor *criança*

DIMENSÃO TEMPORAL		
Atributos	F	%
Futuro	18	24,33
Esperança	16	21,63
Vida	10	13,51
Fase	5	6,75
Mudança	4	5,40
Presente	3	4,05
Demais Atributos	18	24,33
Total	74	100

A categoria Dimensão Temporal apresenta os atributos *futuro* (24,33%), *esperança* (21,63%) e *vida* (13,51%) com maiores frequências.

O atributo *futuro* aparece como elemento determinante, tanto para o licenciando como para a criança. No primeiro caso é utilizado para demonstrar a expectativa sobre a futura profissão, e no segundo para expressar a ideia da importância da criança para a sociedade

O futuro está nas mãos dos professores, cabe a eles o futuro. (Suj.37, 2º ano, vespertino)

As crianças são o futuro do mundo. (Suj.42, 2º ano, vespertino)

A esperança que traz a criança é imprescindível. (Suj.42, 2º ano, vespertino)

Nos olhos de uma criança podemos ver a vida de uma forma diferente, como se existisse magia. (Suj.42, 2º ano, vespertino)

Criança é o futuro de amanhã, o educador precisa ter paciência. (Suj.147, 4º ano, vespertino)

A frase acima parece mostrar que o trabalho do professor está associado à ideia de preparação para o futuro, finalidade que parece requerer do docente, paciência para desenvolver essa tarefa. Assim, o processo requer paciência devido ao esforço e à responsabilização do professor para a realização dessa ação marcada pelo comprometimento.

A Tabela 8 apresenta os vocábulos que foram alocados na categoria *Dimensão Relacional* e que expressam as possíveis relações que ocorrem entre adulto e criança.

Tabela 8 Frequências e porcentagens dos atributos referentes à categoria *Dimensão Relacional*

DIMENSÃO RELACIONAL		
Atributos	F	%
Cuidado	23	35,38
Atenção	15	23,07
Proteção	10	15,39
Afetividade	3	4,62
Alimentar	3	4,62

DIMENSÃO RELACIONAL		
Atributos	F	%
Emoção	3	4,62
Demais Atributos	8	12,30
Total	65	100

A categoria *Dimensão Relacional* apresenta os atributos *cuidado* (35,38%), *atenção* (23,07%) e *proteção* (15,39%) os quais obtiveram as maiores frequências. Os vocábulos parecem comparecer relacionados à ideia de que a criança é frágil e necessita de cuidados.

O discurso dos licenciandos demonstra que para a criança se desenvolver ela necessita do trabalho do adulto. Esse pensamento aproxima-se do sentimento de infância apresentado por Áries (1981), no qual a criança é guiada pela perspectiva do *vir a ser*.

A criança é um ser frágil. (Suj.172, 2º ano, matutino)

Toda criança depende de carinho, atenção e de educação para crescer. (Suj.108, 1º ano, vespertino)

Toda criança precisa ser protegida para se desenvolver da melhor forma possível. (Suj.36, 2º ano, vespertino)

Essas palavras parecem fundamentar a imagem da *criança imanente*. No sentido de caracterizar a criança como um ser que possui uma dependência natural, porém, ao ser naturalizada, coloca a criança sempre nessa condição.

A Tabela 9 destaca os atributos localizados na categoria *Papéis*. Vale ressaltar que esta categoria apresenta os conteúdos semânticos associados aos papéis sociais, presentes no cenário educacional.

Tabela 9 Frequências e porcentagens dos atributos referentes à categoria *Papéis*

PAPÉIS		
Atributos	F	%
Aluno	13	26,53
Família	13	26,53
Pessoa	6	12,25
Sábia	6	12,25
Exemplo	3	6,12
Demais Atributos	8	16,32
Total	49	100

Os atributos *aluno* (26,53%) e *família* (26,53%) se destacam por apresentarem uma frequência alta em relação aos demais.

O termo *aluno* parece estar associado a um possível papel desempenhado pela criança, o que remete à indagação de Fleury (2004), *o que possibilita a transformação da criança em aluno ao entrar pela porta da sala de aula?*

Vale ressaltar que nas categorias anteriores, a criança é apresentada com atributos relacionados à *alegria, brincar, inocência, pureza* e necessidade de ser protegida e possuir liberdade. Porém, ao evocarem aluno para o termo indutor criança, os atributos que surgem estão relacionados à necessidade de disciplina, atenção e esforço nas aulas, conforme é apresentado nas frases a seguir.

A criança enquanto aluno deve ser tratado como tal. (Suj.195, 3º ano matutino)

O aluno está sempre atento nas aulas. (Suj.12, 1º ano matutino)

O aluno esforçado sempre é compensado. (Suj.169, 2º ano matutino)

É na família que começa a ser moldada a personalidade da criança. (Suj.36, 2º ano vespertino)

A evocação *família* aparece nessa categoria como uma instituição responsável pela educação da criança.

Os significados da categoria *Papéis* aproximam-se da categoria *Dimensão Disciplinar* apresentada na Tabela 10.

Tabela 10 Frequências e porcentagens dos atributos referentes à categoria *Dimensão Disciplinar*

DIMENSÃO DISCIPLINAR		
Atributos	F	%
Choro	12	27,28
Bagunça	8	18,19
Respeito	7	15,90
Demais Atributos	17	38,63
Total	44	100

Na categoria Dimensão Disciplinar estão presentes os atributos *choro* (27,28%), *bagunça* (18,19%) e *respeito* (15,90%). Esses termos parecem denunciar significados relacionados à *criança má*. Assim eles provavelmente demonstram a dificuldade dos licenciandos em assumi-los.

Os *demais atributos* aparecem na Tabela 10 com uma frequência considerável, esse fato ocorreu porque o conteúdo dessa categoria foi disperso, sendo 3 atributos com (4,55%), *gritar, barulho* e *comportamento* e 11 que obtiveram (2,27%) dos quais se destacam, *inquietação, disciplina* e *obediência*. (Ver APÊNDICE D).

A análise de conteúdo contribuiu para a compreensão do universo semântico que sintetiza os conteúdos sobre criança. Dessa forma é possível inferir como hipóteses interpretativas:

- Diante dos resultados, *criança* é representada como um ser inocente e puro e suas relações com o adulto estão reguladas no cuidado e na atenção;

- As imagens sociais da infância que mais se destacaram foram *criança inocente* e *em desenvolvimento*. O *brincar* é apresentado como algo próprio da criança e como ação que proporciona a interação e o desenvolvimento cognitivo;

- Sobre a categoria *Dimensão Disciplinar* verificou-se a dispersão dos conteúdos, fator tomado como possível dificuldade dos sujeitos para abordarem aspectos disciplinares relacionados à criança.

4.3.2. Análise Hierárquica Coesitiva

Nesta etapa, foi analisada a árvore coesitiva gerada pelo programa computacional CHIC (ALMOULOU; GRAS, 2002) a partir das categorias formadas na análise de conteúdo. Esse gráfico possibilita perceber a coesão e inter-relações significativas entre as categorias.

No gráfico, as setas em vermelho correspondem às coesões mais significativas entre as categorias quando confrontadas com as setas pretas. As variáveis que aparecem soltas, sem nenhuma ligação, indicam que elas estão diluídas nas demais associações ou apresentam frequências diferenciadas, altas ou baixas, ou porque não possuem relação de causa e efeito com as demais variáveis.

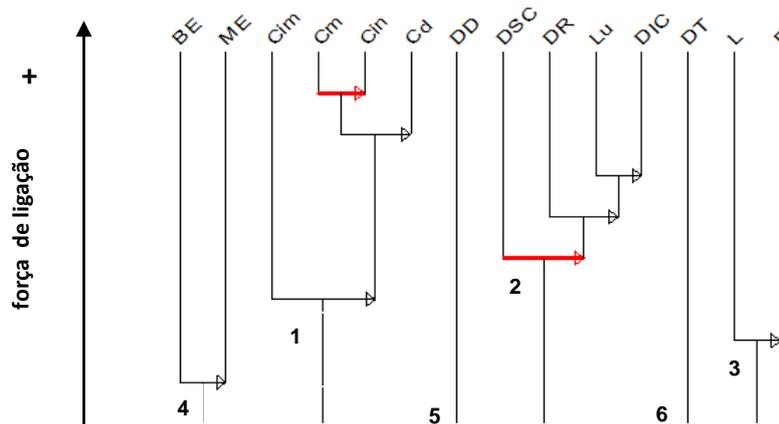


Ilustração 2 Árvore coesitiva gerada pelo *software* CHIC para o termo indutor *criança*

A Ilustração 3 demonstra uma árvore formada por seis classes; as quais classes serão apresentadas conforme o critério de força de ligação entre as categorias e subcategorias.

4.3.2.1. Primeira Classe

A primeira classe, Ilustração 3, revela os atributos que os licenciandos abordaram inicialmente; esses atributos são associados a significados da *criança má*, como: (8, 65%) – *danada* (18, 53%), *sapeca* (14,82%) - e a seu contraponto, a *criança inocente* (47,76%) - *inocência* (19,46%), *feliz* (16,78%), *bonita* (14,77%) –

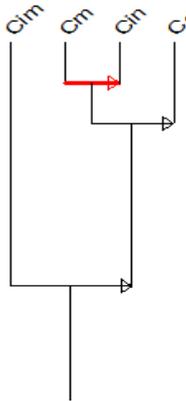


Ilustração 3
Classe 1

essas informações parecem indicar uma dicotomia: *criança como má e inocente*.

A categoria *criança imanente* - cujos atributos destacados foram *pequena* (23,08%), *carente* (19,23%) e *frágil* (19,23%), parece englobar as demais, e refere-se à criança de pouca idade, indicando uma possível condição de dependência ao adulto como elemento de ancoragem a ser considerado na representação em questão.

4.3.2.2. Segunda Classe

A Ilustração 4 demonstra as relações propostas na segunda classe da árvore coesitiva, formadas pelo arrolamento das categorias *Dimensão Sociocultural* (2,15%) e *Dimensão Relacional* (6,35%).

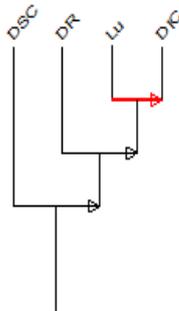


Ilustração 4
Classe 2

A primeira categoria é constituída pelos atributos *infância* (40,09%), *educação* (31,82%), a segunda é composta por *cuidado* (35,38%), *atenção* (23,07%) e *proteção* (15,39%). Esse conjunto de palavras parece indicar as possíveis práticas que identificam a rede de significados existentes na sociedade, ligados ao cuidado e proteção à criança. Neste mesmo conjunto de categorias, tem-se a ligação entre as categorias *Ludicidade* (10,55%) - *brincar* (55,56%), *brinquedo* (7,40%), *correr* (6,47%) – e *Dimensão Intelectual de Construção* (11,82%) - *desenvolvimento* (17,36%), *aprender* (15,70%), *curiosidade* (14,05%).

Os atributos que comparecem nestas categorias aproximam-se do aspecto cognitivo, marcando a presença de conhecimentos sobre a relação entre brincar e aprendizagem. Dessa

forma, a ludicidade é incluída como elemento de ancoragem associado ao desenvolvimento e aprendizagem.

4.3.2.3. Terceira Classe

A Ilustração 5 apresenta o terceiro conjunto de categorias relacionadas entre si, compondo discursos que demarcam as classes.



Ilustração 5
Classe 3

A classe 3 destaca a relação implicativa entre as categorias *Bem-Estar* (20,12%) formada pelos principais atributos— *alegria* (37,86%), *amor* (17,48%), *carinho* (12,14%) e *Mal-Estar* (0,78%) – *problema* (12,50%), *inexperiência* (12,50%), *impaciência* (12,50%), *obscuro* (12,50%).

As evocações que se acomodam nesta classe destacam uma possível dualidade; de um lado elas estão associadas às características relacionadas a afetuosidade e contentamento, de outro, na antítese, a aspectos relacionados ao incômodo. A criança é, então, representada como ser contraditório, ora associado à imagem da criança inocente ora à de criança má. Pode-se pensar que os significados associados à criança má estabelecem relação com os atributos da categoria *Mal-estar*, e os significados associados à criança imanente apresentam possível proximidade com a categoria *Bem-estar*.

4.3.2.4. Quarta Classe

A última classe da árvore coesitiva, Ilustração 6, é composta pelas categorias *Lugar* (1,46%) - *escola* (60%), *parquinho* (13,32%), *pré-escola* (6,67%), *creche* (6,67%), *lar* (6,67%) e *Papéis* (4,79%) *aluno* (26,53%), *família* (26,53%). Estes atributos descrevem os cenários já constituídos da escola, da educação infantil ou do lar e aproximam-se da segunda classe que apresenta o brincar e a aprendizagem como parte do desenvolvimento infantil. Dessa forma, ao relacionar os atributos *escola*, *pré-escola* e *aluno*, pode-se identificar o encaminhamento da criança para a educação institucionalizada. Assim, pode-se pensar que *escola* e

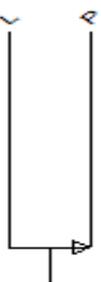


Ilustração 6
Classe 4

parquinho constituem marcadores importantes para se compreender os significados atribuídos à criança ou ao seu papel de aluno.

Os resultados preliminares desta etapa do estudo destacaram que os licenciandos evidenciaram uma criança pequena, carente de atenção, cuidado e proteção.

Percebeu-se que a representação social da criança está orientada em duas direções, uma relacionada ao confronto *criança má* e *criança inocente* e a outra no dualismo entre o *bem* e o *mal-estar*.

- Destacou-se a relação estabelecida entre aprender e ludicidade, demonstrando a importância do desenvolvimento cognitivo.

- O silenciamento associado ao mal-estar, já destacado na análise de conteúdo, também ocorreu nesta etapa de análise.

O tratamento dos dados realizados pelo CHIC corroborou com a hipótese da análise de conteúdo acerca da relação entre *Dimensão Intelectual de Construção* e *Ludicidade*.

4.3.3. Análise dos elementos estruturais

O *corpus* da questão indutora *criança* apresentou um total de 1019 atributos, dos quais 191 palavras eram diferentes. Sendo assim, foram analisados 49,07% do total das evocações. As frequências mínima e média foram 14 e 30, respectivamente, com ordem média de evocação e de importância equivalente a 2,99. (ANEXO A)

A Ilustração 7 apresenta a acomodação dos elementos considerados estruturais das representações sociais a partir do tratamento realizado pelo programa computacional EVOC, organizados em ordem média de evocação (OME) e ordem média de importância das evocações (OMI). Este procedimento foi adotado com o propósito de observar o impacto da organização dos atributos segundo os dois critérios para o estudo da estrutura das representações sociais.

CRIANÇA						
OME < 3,0			OME ≤ 3,0			
F	NÚCLEO CENTRAL		PRIMEIRA PERIFERIA			
	Atributos	F	OME	Atributos	F	OME
≥ 30	Alegria	103	2.233	Amor	42	3.000
	Brincar	70	2.514	Carinho	31	3.258
ZONA DE CONTRASTE			SEGUNDA PERIFERIA			
	Atributos	F	OME	Atributos	F	OME
< 30	Inocência	29	2.103	Sincera	23	3.478
	Bonita	22	2.545	Cuidado	23	3.217
	Esperança	19	2.947	Desenvolvimento	21	3.095
	Futuro	18	2.889	Esperta	21	3.000
				Aprender	19	3.947
				Atenção	18	3.722
				Curiosidade	17	3.765
				Sorriso	16	3.000
				Choro	14	3.357

CRIANÇA						
OMI < 3,0			OMI ≤ 3,0			
F	NÚCLEO CENTRAL		PRIMEIRA PERIFERIA			
	Atributos	F	OME	Atributos	F	OME
≥ 30	Alegria	103	2.650			
	Brincar	70	2.943			
	Amor	42	2.214			
	Carinho	31	2.613			
ZONA DE CONTRASTE			SEGUNDA PERIFERIA			
	Atributos	F	OME	Atributos	F	OME
< 30	Inocência	29	2.621	Sincera	23	3.000
	Cuidado	23	2.957	Bonita	22	3.636
	Desenvolvimento	21	2.762	Esperta	21	3.381
	Aprender	19	2.789	Sorriso	16	3.375
	Esperança	19	2.789	Choro	14	4.714
	Futuro	18	2.278			
	Atenção	18	2.556			
	Curiosidade	17	2.588			

Ilustração 7 Quadros de elementos estruturais OME e OMI referentes ao mote indutor Criança

Ao analisar o núcleo central dos quadros, pode-se observar a coexistência de dois conteúdos significativos: *a criança inocente* e *a criança em desenvolvimento*. Isso porque o atributo *brincar* foi considerado como elemento intrínseco, na primeira, em que pode estar relacionado como ação realizada por toda criança, e na segunda imagem, no caso, destacada como atividade que contribui para o desenvolvimento infantil.

Sobre a configuração do quadro de elementos estruturais é possível perceber que na organização dos atributos por ordem de importância foi realizado um exercício que possibilitou conservar o que já é consenso e associar a ele novas informações.

A análise do núcleo central de ambos os quadros destacados, sejam eles organizados segundo a OME, ou pela OMI, revela a reafirmação dos atributos *alegria* e *brincar* associados às categorias *Bem-Estar* e *Ludicidade*. No entanto, concorreram como atributos do núcleo central os vocábulos *amor* e *carinho*, apresentados como importantes elementos associados à criança.

Conforme Sá (2002) alguns elementos da primeira periferia podem ser considerados centrais, devido à alta frequência que foi evocado. Contudo, o autor indica que outra forma de comprovar a centralidade da evocação é identificar a quantidade de conexões que o atributo possui com os demais elementos da representação.

Os atributos *amor* e *carinho* comparecem na primeira periferia do quadro de elementos estruturais da ordem média de evocação (OME). Contudo, estes atributos na ordem média de importância (OMI) localizam-se no núcleo central. Para confirmar a centralidade dos elementos presentes no núcleo central, realizou-se a *análise de similitude*. (Ver matriz de similitude, APÊNDICE F).

Ah, indissociáveis. (GNN, 3º ano matutino)

(...) Observa as crianças brincando em grupo, ela está tanto adquirindo conhecimento, porque ela está socializando etc. Quando às vezes ela está ali, demonstrando que ela tem conhecimento de alguma coisa que você nem imaginava, né(...) Eu sou até um pouquinho empirista quando eu falo assim; eu acredito que esse conhecimento que ela traz desde que ela nasce, as coisas que ela aprende se torna conhecimento. É o meu ponto de vista. E as brincadeiras são as grandes horas que elas demonstraram isso, né? (FLR, 2º ano matutino)

Ela tá desenvolvendo a parte motora, do corpo enfim, né? É pela brincadeira dela que ela descobre o mundo, que ela desenvolve, que ela testa, representa, e aí desenvolve a afetividade; tudo, acho que tudo parte do brincar. A gente fala brincar, parece uma coisa, as pessoas que não tem conhecimento, acham que brincar é só um passatempo, mas a brincadeira é importante, porque a gente já aprendeu; é através da brincadeira que ela vai testar as relações, que ela vai interagir, desenvolver a parte afetiva, intelectual. (DVN, 1º ano vespertino)

De acordo com os excertos o *brincar* aparece como momento de socialização e está relacionado ao aprender e às relações emocionais. Dessa forma é possível inferir que a focalização dos licenciandos sobre a criança está em suas características de pureza e inocência, e demonstram a presença de um novo discurso sobre desenvolvimento.

Na zona de contraste, segundo o critério da OME, apresentam-se os atributos *inocência* e *bonita*, que reafirmam a representação da *criança inocente*. Os trechos de depoimentos obtidos durante a realização do grupo de discussão mostram a definição para este termo; segundo os licenciandos.

Bem, eu entendo assim, inocente é diferente do adulto, já é sagaz em algumas coisas, pode tomar as suas decisões; agora, criança não, ela tá ali desenvolvendo ainda o caráter, desenvolvendo alguns aspectos cognitivos, afetivos, e aí, quando a palavra inocente remete a isso, né, acho que tá ligada (...) a questão da pureza, não da pureza de ser puro mas de ser sincero, NE, de depender de uma pessoa maior, de demandar cuidado; então, inocente nesse sentido. (GLC, 4º ano matutino)

Ela não foi contaminada ainda com as coisas do mundo, ela ainda é ingênua. (FLR, 3º ano vespertino)

Você briga com ela, mas daqui a pouco, cinco minutos, ela vai a você, te beija, não guarda aquele rancor. (VSS, 1º ano vespertino)

Ainda não está contaminada, né? (GNN, 3º ano matutino)

Alguns atos, algumas decisões, fazem algumas coisas assim, sem pensar, e acabam assim, né, caindo na inocência porque não já viveram igual um adulto, pra saber que aquilo foi errado. Então é aquela primeira vista, né, aconteceu, eu não tinha ideia do que poderia acontecer. (VSS, 1º ano vespertino)

A zona de contraste, segundo o critério da OMI, apresenta novos atributos – *desenvolvimento*, *aprender* e *curiosidade* –, os quais parecem amparar a noção da *criança em desenvolvimento*. Essa diferença encontrada contribui para perceber os reflexos do impacto da organização racional na qualidade das evocações.

Vale ressaltar que a maioria dos atributos revela características da criança associadas ao bem-estar, sendo o atributo *choro* apresentado como única evocação relacionada ao mal-estar. Dessa forma parece que os licenciandos, ao evocarem os atributos para o mote indutor *criança*, realizaram uma construção seletiva sobre o objeto, focando em especial os aspectos associados ao bem-estar.

Ao observar os dois quadros de elementos estruturais, é possível inferir que o atributo *alegria* pode ser considerado central, devido às várias ligações com os demais atributos.

O elemento *brincar* parece funcionar como elo que liga as representações da *criança inocente*, com o da *criança em desenvolvimento*. Essa negociação será explorada com maior atenção na etapa que contempla o fenômeno da focalização dos licenciandos sobre o objeto *criança* a partir da variável *ano*.

4.3.4. Análise dos elementos estruturais considerando a variável *ano*

Segundo Moscovici (1978), o fenômeno da *focalização* indica a maneira como os grupos demonstram interesse ou não em relação aos aspectos do objeto de representação.

Nesta etapa serão apresentados elementos estruturais focalizados pela variável *ano*, evidenciando tanto a proposta da OME, quanto da OMI. A Ilustração 12 apresenta as evocações dos licenciandos do primeiro ano.

O *corpus* obteve um total de 285 atributos, dos quais, 90 palavras diferentes. Sendo assim, foram analisados 41,04 % do total das evocações. As frequências, mínima e média foram 7 e 15, respectivamente, com ordem média de evocação e de importância equivalente a 3,000. (ANEXO B)

CRIANÇA PRIMEIRO ANO						
OME < 3,0				OME ≤3,0		
F	NÚCLEO CENTRAL			PRIMEIRA PERIFERIA		
≥	Atributos	F	OME	Atributos	F	OME
15	Alegria	29	2.414			
	Brincar	25	2.600			
<	ZONA DE CONTRASTE			SEGUNDA PERIFERIA		
15	Atributos	F	OME	Atributos	F	OME
	Inocência	11	2.273	Amor	14	3.143
	Bonita	8	2.625	Carinho	13	3.385
				Sincera	11	3.545
				Choro	7	4.000

CRIANÇA PRIMEIRO ANO						
OMI < 3,0				OME ≤3,0		
F	NÚCLEO CENTRAL			PRIMEIRA PERIFERIA		
≥	Atributos	F	OME	Atributos	F	OME
15	Alegria	29	2.379	Brincar	25	3.400
<	ZONA DE CONTRASTE			SEGUNDA PERIFERIA		
15	Atributos	F	OME	Atributos	F	OME
	Amor	14	2.071	Bonita	8	4.250
	Carinho	13	2.154	Choro	7	4.571
	Inocência	11	2.636			
	Sincera	11	2.727			

Ilustração 9 Quadros de elementos estruturais OME e OMI referentes ao primeiro ano

Os quadros de elementos estruturais organizados por OME e OMI destacam a imagem social da *criança inocente*.

Os atributos *alegria* e *brincar*, localizados no núcleo central da OME correspondem a um percentual maior que 50% do total de atributos localizados no quadro. Dessa forma, é possível inferir a existência da naturalização da imagem social da *criança inocente* entre os licenciandos do primeiro ano.

A organização dos elementos estruturais por OMI apresenta em seu núcleo central os atributos *alegria*.

Sá (2002) considera que para comprovar a centralidade é necessário identificar a quantidade de conexões que o elemento possui com os demais vocábulos da representação. Conforme o autor, alguns elementos localizados na primeira periferia concorrem para a centralidade devido à alta frequência em que foram evocados.

Dessa forma, realizou-se a análise de similitude para investigar a centralidade do atributo *brincar*, localizado na primeira periferia da OMI. (Ver matriz de similitude, APÊNDICE G).

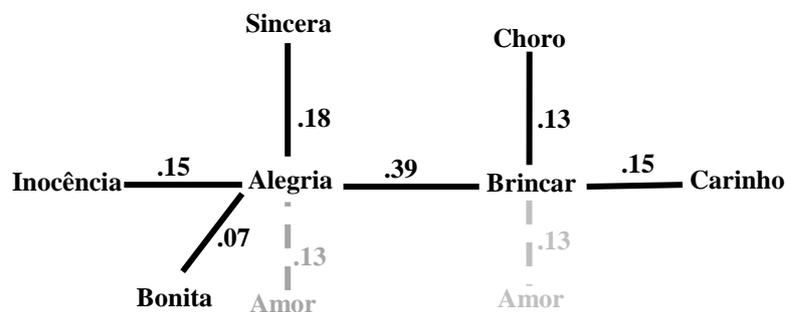


Ilustração 10 Árvore de similitude das evocações referentes ao termo *Criança*, segundo licenciandos do primeiro ano de Pedagogia da UFMT

A Ilustração 10 destaca que os atributos *alegria* e *brincar* apresentam o maior número de conexões. Assim, conforme o critério de centralidade, os elementos centrais da representação de *criança*, segundo os licenciandos do primeiro ano de Pedagogia, são *alegria* e *brincar*.

O atributo *alegria* parece estar ligado à essência infantil e ao bem-estar, conforme os excertos retirados do grupo de discussão.

Acho que todas elas têm essa essência, mas, dependendo da forma como elas vão viver e como vão ser tratadas elas perdem isso, acho que toda criança nasce alegre assim. (GNN, 3º ano vespertino)

Transmitem também alegria; quem é que muitas vezes está triste, chega uma criança, muda o seu astral; acontece isso muito, né? (FLR, 3º ano matutino)

Acho que todas elas têm essa essência, mas, dependendo da forma como elas vão viver e como vão ser tratadas, elas perde isso; acho que toda criança nasce alegre assim. (GNN, 3º ano vespertino)

Vale ressaltar a presença do discurso de que a criança também seja uma transmissora de alegria para o adulto. Como também a ideia de que existem vários tipos de infância que influenciam no aspecto de alegria dessa criança.

A zona de contraste, tanto na organização de OME quanto de OMI reforçam o núcleo central da representação com os atributos *inocência, carinho, amor, bonita e sincera*.

O elemento *choro*, localizado no sistema periférico da ordem média de evocação e de importância parece manifestar, não prontamente, característica associada à *criança má*, revelando uma aproximação com os resultados apresentados nas etapas anteriores do estudo sobre conteúdos silenciados.

A seguir serão apresentados os quadros de elementos estruturais relacionados às evocações dos sujeitos do segundo ano de Pedagogia da UFMT.

O *corpus* obteve um total de 313 atributos, dos quais, 109 palavras diferentes. Sendo assim, foram analisados 42,80 % do total das evocações. As frequências mínima e média foram 6 e 10, respectivamente, com ordem médias de evocação e de importância equivalentes a 3,000. (ANEXO C)

CRIANÇA SEGUNDO ANO						
OME < 3,0			OME ≤ 3,0			
F	NÚCLEO CENTRAL		PRIMEIRA PERIFERIA			
	Atributos	F	OME	Atributos	F	OME
≥ 10	Alegria	34	2.206			
	Brincar	18	2.278			
	Amor	13	2.538			
< 10	ZONA DE CONTRASTE		SEGUNDA PERIFERIA			
	Atributos	F	OME	Atributos	F	OME
	Inocência	9	1.889	Cuidado	8	3.375
	Futuro	6	2.833	Aprender	7	4.143
				Esperança	7	4.000
				Sincera	7	3.429
				Carinho	7	3.143
				Desenvolvimento	6	4.000
				Atenção	6	3.500
				Esperta	6	3.333

CRIANÇA SEGUNDO ANO						
CRIANÇA						
OMI < 3,0			OMI ≤ 3,0			
F	NÚCLEO CENTRAL		PRIMEIRA PERIFERIA			
	Atributos	F	OME	Atributos	F	OME
≥ 10	Brincar	18	2.667	Alegria	34	3.029
	Amor	13	2.000			
< 10	ZONA DE CONTRASTE		SEGUNDA PERIFERIA			
	Atributos	F	OME	Atributos	F	OME
	Inocência	9	2.778	Cuidado	8	3.000
	Carinho	7	2.714	Aprender	7	3.143
	Atenção	6	2.167	Esperança	7	3.571
	Futuro	6	2.167	Sincera	7	3.286
				Desenvolvimento	6	4.000
			Esperta	6	3.000	

Ilustração 11 Quadros de elementos estruturais OME e OMI referentes ao segundo ano

O núcleo central na organização por OME indica a presença dos elementos *alegria, brincar e amor*. Na estrutura por OMI destacam-se os atributos *brincar e amor*. Contudo a evocação *alegria*, apesar da alta frequência em que foi evocada, localiza-se na primeira periferia. Dessa forma para testar sua centralidade realizou-se a análise de similitude, conforme as proposições de Sá (2002). (Ver matriz de similitude, APÊNDICE H).

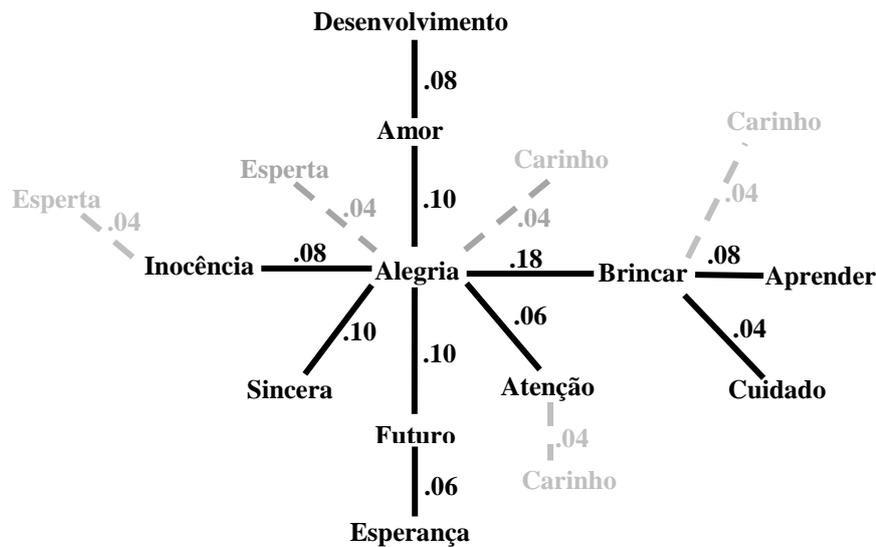


Ilustração 12 Árvore de similitude das evocações referentes ao termo *Criança*, segundo licenciandos do segundo ano de Pedagogia da UFMT

A Ilustração 12 confirma a centralidade do atributo *alegria* com um número expressivo de conexões. Assim, o núcleo central que configura a representação de criança para os licenciandos do segundo ano são os atributos *alegria* e *brincar*.

A zona de contraste dos quadros estruturais reforça os significados associados à *criança inocente*. Contudo o sistema periférico, tanto da OME quanto da OMI revela a emergência de atributos relacionados à margem da *criança em desenvolvimento* e à dimensão intelectual de construção representados pelos atributos *aprender* e *desenvolvimento*.

Pode-se então dizer que, para os licenciandos do segundo ano de Pedagogia, a imagem da criança é referendada a partir das representações da *criança inocente* e da *criança em desenvolvimento*, com ênfase na dimensão intelectual, destacando que a última mostra-se como um discurso em formação, localizado no sistema periférico.

A seguir, na Ilustração 13, será apresentado o conjunto de evocações referente aos alunos do terceiro ano.

O *corpus* obteve um total de 217 atributos, dos quais, 94 palavras diferentes. Sendo assim, foram analisados 41,50 % do total das evocações. As frequências mínima e média foram 5 e 7, respectivamente, com ordem média de evocação e de importância equivalente a 2,99. (ANEXO D)

CRIANÇA TERCEIRO ANO						
OME < 3,0			OME ≤ 3,0			
F	NÚCLEO CENTRAL		PRIMEIRA PERIFERIA			
	Atributos	F	OME	Atributos	F	OME
≥ 07	Alegria	17	1.882	Amor	10	3.500
	Brincar	14	2.357			
< 07	ZONA DE CONTRASTE		SEGUNDA PERIFERIA			
	Atributos	F	OME	Atributos	F	OME
	Desenvolvimento	6	2.833	Aprender	6	3.167
	Aluno	5	2.800	Bonita	6	3.000
	Futuro	5	2.800	Carinho	6	3.167
	Cuidado	5	2.400	Curiosidade	5	3.600
	Esperança	5	2.200			

CRIANÇA TERCEIRO ANO						
OMI < 3,0			OMI ≤ 3,0			
F	NÚCLEO CENTRAL		PRIMEIRA PERIFERIA			
	Atributos	F	OME	Atributos	F	OME
≥ 07	Alegria	17	2.882			
	Brincar	14	2.429			
	Amor	10	2.900			
< 07	ZONA DE CONTRASTE		SEGUNDA PERIFERIA			
	Atributos	F	OME	Atributos	F	OME
	Aprender	6	2.000	Bonita	6	3.500
	Carinho	6	2.667	Cuidado	5	3.600
	Curiosidade	5	2.000			
	Desenvolvimento	6	2.000			
	Esperança	5	2.000			
	Futuro	5	2.800			
Aluno	5	2.800				

Ilustração 13 Quadros de elementos estruturais OME e OMI referentes ao terceiro ano

O núcleo central da OME apresenta os atributos *alegria* e *brincar*, na OMI estão os elementos *alegria*, *brincar* e *amor*. Para conhecer a possível centralidade do atributo *amor* realizou-se a análise de similitude. (Ver matriz de similitude, APÊNDICE I).

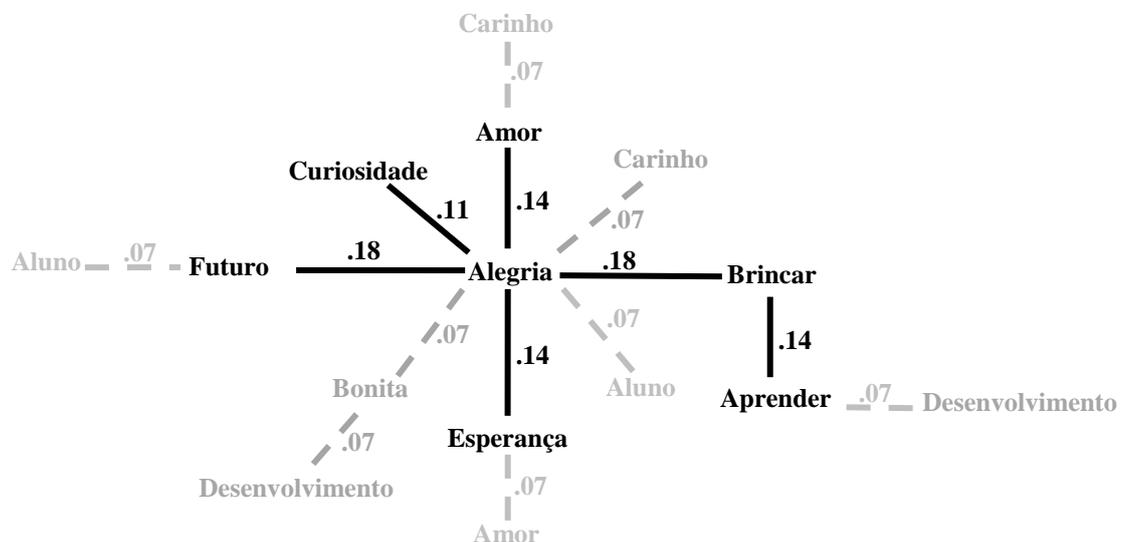


Ilustração 14 Árvore de similitude das evocações referentes ao termo *Criança*, segundo licenciandos do terceiro ano de Pedagogia da UFMT

O atributo *amor* aparece na Figura 14, ligado ao elemento *carinho*; contudo, vale lembrar as ligações tracejadas na cor cinza, as quais demonstram que existe mais de uma conexão. Nesse caso *amor* está ligado a *esperança* e *carinho*. Dessa forma, a configuração do núcleo central para os licenciandos do terceiro ano é composta pelos atributos *alegria*, *brincar* e *amor*.

Embora o núcleo central do terceiro ano apresente os mesmos atributos do primeiro e segundo ano, a zona de contraste da OME anuncia a existência de um subgrupo cujas evocações caracterizam a *criança* como ser em desenvolvimento e a aproxima ao significado de *aluno*.

A zona de contraste do quadro de elementos estruturais organizado por OMI apresenta os elementos *desenvolvimento*, *aprender* e *aluno*, fato que demonstra uma elaboração a partir do processo de organização racional dos elementos estruturais, ao confrontar com o núcleo central que traz atributos que corroboram a imagem da *criança inocente*.

Os excertos retirados do grupo de discussão parecem refletir a dificuldade dos licenciandos em falar da aproximação dos significados de *criança* e *aluno*.

Então, brincadeira fora de hora é, você pode estar ali explicando a matéria e ele estar ali querendo brincar, não quer prestar atenção, e vai provocar o outro e puxa o outro pro meio da bagunça também, e desliga do momento aluno; tem que estar prestando atenção na explicação da professora. (VSS, 1ºano, vespertino)

Mas ai é confuso, né, se ele vai brincar eu penso que ele continua sendo aluno. (GLC, 4ºano, matutino)

Claro. (GNN, 3ºano, vespertino)

Mas, tá vendo como a gente desassocia até inconscientemente? A gente desassocia a criança do aluno inconscientemente, quando a gente começa a falar. A gente vê separado. (FLR, 3ºano, matutino)

É mais eu vejo assim, no aluno; nós já botamos adjetivos em criança, eu acho que o aluno criança é aquele que tem um pouquinho de cada característica; é adjetivo que foi citado aqui, em relação à criança; que ele tem os momentos de brincadeira, que tem o momento de, lógico, bagunçar, de ser criança, e tem momentos que ele não pode ser criança, ele está sendo aluno. (VSS, 1ºano, vespertino)

Nesse sentido, hipoteticamente, os significados de *aluno* presentes na configuração da representação social dos sujeitos do terceiro ano, parecem demonstrar a inserção dos conteúdos adquiridos durante a formação acadêmica.

Na segunda periferia observa-se a diluição dos significados associados à *criança inocente*, fazendo-se representar na primeira e segunda periferia.

A seguir, a Ilustração 15 apresenta o conjunto de evocações relacionadas ao quarto ano. (ANEXO E)

O *corpus* obteve um total de 204 atributos, dos quais, 91 palavras diferentes. Sendo assim, foram analisados 54,40 % do total das evocações. As frequências, mínima e média foram 3 e 6, respectivamente, com ordem média de evocação e de importância equivalente a 2,99. (ANEXO D)

A Ilustração 16 indica a centralidade do atributo *brincar*, que se mostrou ligado a vários elementos da representação. Dessa forma o núcleo central do quadro de elementos estruturais do quarto ano foi caracterizado pela imagem social da *criança inocente* e da *criança em desenvolvimento*.

A zona de contraste da OME apresenta atributos que reforçam a representação da *criança inocente*, conseqüentemente do bem-estar; porém, o elemento *choro* parece indicar a presença de um subgrupo que aparece nomeando aspectos associados ao mal-estar. Por outro lado, na zona de contraste da OMI observa-se que este vocábulo, frente ao critério de ordem de importância, teve sua importância diminuída. O contrário ocorreu com o vocábulo *paciente*, que aparece na zona de contraste OMI e na segunda periferia da OME.

Nota-se que, para o grupo de licenciandos do último ano de Pedagogia, a criança não é vista somente como um ser inocente, mas sim um ser em desenvolvimento que possui múltiplas facetas, que vão da pureza à esperteza.

O Quadro 6 apresenta os atributos que foram comuns e os que foram característicos de um ou mais ano.

PRIMEIRO ANO	SEGUNDO ANO	TERCEIRO ANO	QUARTO ANO
Alegria	Alegria	Alegria	Alegria
Brincar	Brincar	Brincar	Brincar
	Amor	Amor	Inocência
			Desenvolvimento

Quadro 6 Atributos dos núcleos centrais referentes ao mote indutor Criança para os licenciandos de Pedagogia

Os resultados preliminares da análise dos elementos estruturais destacaram que a representação da *criança inocente* é consensual entre os licenciandos dos quatro anos de Pedagogia, seguida pela imagem da *criança em desenvolvimento*, atribuindo à criança aspectos com ênfase nas dimensões cognitiva e afetiva.

A comparação entre os quadros organizados por OME e por OMI sugere que, quando estimulados a racionalizar, os licenciandos privilegiaram atributos associados ao bem-estar ou o esforço para obtê-lo. Já as evocações espontâneas possibilitam ver com maior facilidade o conteúdo que pode estar relacionado ao mal-estar, fato evidenciado na zona de contraste.

Sobre a análise dos elementos estruturais esse procedimento mostrou-se eficaz, tanto para compreender a estrutura geral da representação, como também para identificar as representações próprias de cada subgrupo, distribuídas ao longo dos anos da graduação.

Nos resultados preliminares relacionados à definição da representação social sobre *criança*, segundo os licenciandos de Pedagogia é possível identificar um processo de negociação de dois significados sobre criança: um, pautado na inocência e, o outro, no desenvolvimento. As duas imagens estiveram presentes em todos os núcleos centrais por ano, as quais foram relacionadas através do atributo *brincar*, que coexiste em ambas as representações segundo o discurso dos licenciandos.

Vale ressaltar que o terceiro ano apresentou uma aproximação entre o significado de *criança* e *aluno*. Na organização racional dos elementos estruturais, essa justaposição revelou-se ancorada na aprendizagem. Contudo, o quarto ano apresentou o elemento *desenvolvimento* como central da representação, tanto na organização por OME quanto na organização por OMI. Pode-se inferir, então, que o significado associado à criança em desenvolvimento convive com o significado da criança inocente e alegre, que brinca e se emociona, presentes no núcleo central de modo mais consensual.

4.4. TERMO INDUTOR *ALUNO*

Nesta etapa serão apresentados os dados referentes ao mote indutor *aluno*, os quais foram tratados conforme os procedimentos metodológicos já anunciados anteriormente, cuja sequência é: *análise de conteúdo*, *análise hierárquica coesitiva*, *análise dos elementos estruturais* (OME; OMI), *análise de similitude*, *análise segundo a variável ano* e, por último, apresentação do conjunto de palavras alocadas no núcleo central do termo indutor *aluno* entre os anos.

4.4.1. Análise de Conteúdo

A seguir o Quadro 7 indica os significados das categorias formadas com o conjunto de evocações para o objeto *aluno*.

Definições de categoria para o objeto <i>aluno</i>		
Categorias	Subcategorias	Definição
Bem-estar	Esta categoria apresenta os conteúdos semânticos associados à descrição do prazer e da superação, relacionados à cena educacional (Alegria, Afeto, Superação).	
Características pessoais Esta categoria apresenta os conteúdos semânticos relacionados ao conjunto de aptidões pessoais e faz parte do fundamento psicológico que compõe a base do desempenho.	Inteligente	Esta categoria apresenta os conteúdos semânticos associados à descrição das aptidões pessoais que caracterizam culturalmente o aluno competente (Esforçado, Inteligente, Estudioso).
	Bagunceiro	Esta categoria apresenta os conteúdos semânticos associados à descrição das aptidões pessoais que caracterizam culturalmente o aluno indisciplinado e com dificuldades de aprendizagem (Desinteressado, Preguiçoso, Rebelde).
Dimensão Disciplinar	Esta categoria apresenta os conteúdos semânticos associados a comportamento, indisciplina e controle (Bagunça Disciplina, Respeito).	
Dimensão Intelectual	Esta categoria apresenta os conteúdos semânticos relacionados ao desenvolvimento intelectual e à aprendizagem, envolve expressões associadas à concepção construtivista de Educação (Desenvolvimento, Aprender, Conhecer).	
Dimensão Relacional	Esta categoria apresenta os conteúdos semânticos associados às relações interpessoais, caracterizadas pelo afeto, cuidado e proteção (Conversa, Brincar, Conflito).	
Dimensão Sociocultural	Esta categoria apresenta os conteúdos semânticos associados à noção de Educação, cultura e infância. (Conhecimento, Cultural, Social)	
Dimensão Temporal	Esta categoria apresenta os conteúdos semânticos associados à noção de tempo como marcador para se pensar a superação de fases do desenvolvimento (Futuro, Sempre, Pontual).	
Lugar	Esta categoria apresenta os conteúdos semânticos associados à identificação dos lugares em que as relações entre os atores envolvidos se desenrolam (Escola, Faculdade, Sala de aula).	
Papéis	Esta categoria apresenta os conteúdos semânticos associados a papéis sociais presentes no cenário educacional, seja familiar ou escolar. Vale ressaltar que os mesmos também estão relacionados ao ator que interage com a criança/aluno (Aprendiz, Criança, Pessoa).	
Mal-estar	Esta categoria apresenta os conteúdos semânticos associados à dificuldade e ao medo, relacionados à cena educacional (Dificuldade, Problema, Inquietação).	

Quadro 7 Quadro de definição de categorias para o termo indutor *aluno*

As evocações relacionadas ao mote indutor *aluno* somaram um total de 1.018 palavras, correspondendo a 202 frases. As evocações utilizadas na análise de conteúdo foram dicionarizadas segundo os mesmos critérios utilizados para o mote indutor anterior.

A tabela 11 apresenta o agrupamento de 14 categorias formadas na análise de conteúdo. O ponto de corte foi realizado aplicando-se a lei de Zipf.

Tabela 11 Categorias formadas a partir do termo indutor *Aluno*

Categorias (C)	Sub-Categorias (S-C)	S-C		C	
		F	%	F	%
Características Pessoais	Inteligente	237	77	307	30,15
	Bagunceiro	70	23		
Dimensão Intelectual de Construção				182	1,877
Papeis				170	16,69
Trabalho				78	7,66
Dimensão Relacional				65	6,42
Lugar				38	3,73
Dimensão Disciplinar				34	3,35
Dimensão Sócio Cultural				33	3,21
Bem Estar				30	2,95
Mal Estar				29	2,88
Recursos				21	2,05
Dimensão Temporal				17	1,65
Metáfora				11	1,10
Sem Categoria				3	0,29
Total		307	100	1.018	100

Serão analisadas as categorias que obtiveram uma porcentagem maior, neste caso, as categorias *Características Pessoais* (30,15%), *Dimensão Intelectual de Construção* (17,87%), *Papéis* (16,69%), *Trabalho* (7,66%), *Dimensão Relacional* (6,42%) e *Lugar* (3,73%). (APÊNDICE E)

As categorias que apresentaram uma porcentagem menor foram *Dimensão Disciplinar* (3,35%), *Dimensão Sociocultural* (3,21%), *Bem-estar* (2,95%), *Mal-estar* (2,88%), *Recursos* (2,05%), *Dimensão Temporal* (1,65%), *Sem Categoria* (0,29%).

Tabela 12 Frequências e porcentagens dos atributos referentes à categoria *Características Pessoais e suas divisões*

8					
INTELIGENTE			BAGUNCEIRO		
Atributos	F	%	Atributos	F	%
Inteligente	22	9,28	Bagunceiro	10	14,28
Dedicado	17	7,17	Desinteressado	6	8,57
Esforçado	14	5,90	Distraído	6	8,57
Responsável	14	5,90	Pequeno	4	5,71
Estudioso	13	5,48	Carente	4	5,71
Curioso	11	4,64	Preguiçoso	2	2,85
Atencioso	10	4,21	Ausente	2	2,85
Crítico	9	3,79	Rebelde	2	2,85
Carinhoso	9	3,79	Confuso	2	2,85
Esperto	8	3,37	Inquieto	2	2,85
Criativo	8	3,37	Apressado	2	2,85
Único	7	2,95	Ingênuo	2	2,85
Paciente	7	2,95	Demais Atributos	25	35,50

CARACTERÍSTICAS PESSOAIS					
INTELIGENTE			BAGUNCEIRO		
Atributos	F	%	Atributos	F	%
Compromissado	6	2,53			
Alegre	6	2,53			
Participativo	5	2,10			
Iluminado	5	2,10			
Capaz	4	1,68			
Amoroso	4	1,68			
Demais Atributos	58	24,36			
Total	237	100		70	100

A categoria *Características Pessoais* corresponde à maioria dos atributos evocados para o mote indutor *aluno*. Ela foi subdivida em subcategorias denominadas *inteligente* e *bagunceiro*.

Os atributos localizados na *subcategoria inteligente* apresentam destacam o potencial intelectual do aluno; nesse sentido os elementos *inteligente* ($f=9,28\%$), *dedicado* ($7,17\%$), *esforçado* ($5,90\%$), e *estudioso* ($5,48\%$) parecem descrever o perfil de um aluno ideal.

Alunos estudiosos se dão bem na vida! (Suj.57, 2º ano vespertino)

Um aluno inteligente é o primeiro degrau para o seu sucesso. (Suj.11, 1º ano matutino)

Todo aluno tem que ser esforçado. (Suj.100, 1º ano vespertino)

Na subcategoria *bagunceiro* está o conjunto de atributos que parecem denunciar uma negatividade que se tem sobre o aluno, ao associá-lo aos atributos *bagunceiro* ($14,28\%$), *desinteressado* ($8,57\%$), *distraído* ($8,57\%$), *preguiçoso* ($2,85\%$), *irreverente* ($1,42\%$), *chato* ($1,42\%$), *ignorante* ($1,42\%$) e *terrível* ($1,42\%$).

O aluno está sempre distraído. (Suj.30, 1º ano matutino)

Vale ressaltar que as frases foram elaboradas para os atributos hierarquizados como mais importantes, dessa forma nota-se que para os elementos considerados depreciativos houve poucas frases. Isso pode demonstrar que os licenciandos, no critério de espontaneidade, evocaram atributos depreciativos; porém, ao hierarquizarem essas palavras os atributos ficaram como menos importantes.

Nesse sentido parece que o universo semântico relacionado a *aluno* destaca adjetivos que dividem a representação em duas imagens; uma voltada para a idealização e outra que comparece evidenciando a falta no que se refere às questões disciplinares. Os atributos alocados nesta categoria parecem demonstrar uma contraposição que parece revelar significados utilizados pelos licenciandos para pensar o aluno.

A categoria *Características Pessoais* possui uma relação com a categoria denominada *Dimensão Intelectual*, que apresenta um conjunto de atributos relativos ao exercício do intelecto, como demonstra a Tabela 13.

Tabela 13 Frequências e porcentagens dos atributos referentes à categoria *Dimensão Intelectual*

DIMENSÃO INTELECTUAL		
Atributos	F	%
Aprender	45	24,72
Estudar	27	14,83
Ensinar	15	8,24
Desenvolvimento	9	4,94
Interesse	8	4,40
Atenção	8	4,40
Educar	8	4,40
Experiência	7	3,84
Saber	6	3,30
Construção	6	3,30
Dúvida	6	3,30
Perguntar	5	2,74
Criar	4	2,20
Desafio	3	1,65
Ler	2	1,10
Escrever	2	1,10
Pensar	2	1,10
Conscientizar	2	1,10
Interagir	2	1,10
Compreensão	2	1,10
Ação	2	1,10
Entender	2	0,05
Demais atributos	9	4,95
Total	182	100

Esta categoria (Dimensão Intelectual) indica uma particularidade, o licenciando destaca os atributos *aprender* (24,72%), *estudar* (14,83%), para demonstrar características intelectuais do aluno, porém ao apresentar os atributos *ensinar* (8,24%), *educar* (4,40%) e *experiência* (3,84%), parece que os mesmos atribuem para si essas ações.

Meu objetivo enquanto professora é ensinar o aluno. (Suj. 93, 3º ano vespertino)

A minha maneira de educar pode deixar lembranças boas ou más em quem é ensinado. (Suj.53, 2º ano vespertino)

Eu adquiro conhecimento quando utilizo minha vivência e experiência como ponto de partida para aprendizagem. (Suj.85, 3º ano vespertino)

Segundo as frases parece que os sujeitos dão ênfase aos objetivos do professor, anunciados por meio do atributo ensinar, com isso parecem caracterizar a responsabilidade de educar e destacam como adquirem conhecimento.

Ao analisar o contexto das frases e dos atributos observa-se que o discurso ora se refere ao aluno da escola, ora da academia, no caso os próprios licenciandos.

Sobre os atributos *desenvolvimento* (4,94%), *construção* (3,30%) e *desafio* (1,65%), eles provavelmente indicam a presença de discursos de matrizes teóricas específicas, neste caso interacionistas ou sociointeracionistas.

O aprendizado é importante para o desenvolvimento. (Sujeito 87, 3º ano vespertino)

O ser humano é este, que precisa de conhecimento para contribuir para o desenvolvimento da sociedade de forma crítica. (Sujeito 127, 4º ano vespertino)

A dialética é fundamental, para mim, na colaboração da construção da aquisição de conhecimento mútuo. (Sujeito 161, 4º ano matutino)

O desafio em estar atuando no campo profissional, que lhe exige muita habilidade e competência. (Sujeito 45, 2º ano vespertino)

Ensinar não é apenas um dom, mas sim um desafio. (Sujeito 68, 2º ano vespertino)

Nesse sentido os atributos e as frases referentes à *Categoria Dimensão Intelectual* destacam a importância do exercício do intelecto como papel importante para o desenvolvimento do *aluno*.

A seguir será apresentada a Tabela 14, que reúne os atributos que formam a categoria *Papéis*.

Tabela 14 Frequências e porcentagens dos atributos referentes à categoria *Papéis*

PAPÉIS		
Atributos	F	%
Aprendiz	50	29,41
Pessoa	45	26,47
Criança	29	17,05
Amigo	10	5,88
Professor	7	4,11
Cidadão	6	3,52
Receptor	5	2,94
Família	4	2,35
Sábio	3	1,76
Demais Atributos	11	0,55
Total	170	100

Na Categoria *Papéis* destacam-se os atributos *aprendiz* (29,41%), *pessoa* (26,47%) e *criança* (17,05%). Os quais correspondem à maioria das frequências da Tabela 14.

O atributo *aprendiz*, em pesquisas anteriores desenvolvidas pelo GPEP (SANTOS, SANTOS, ANDRADE, 2008; ANDRADE et al, 2007), parece ser um elo que liga as demais evocações contribuindo para a formação de um discurso consensual entre os licenciandos. Nesse sentido o *aluno* é apresentado pelos inquiridos como *aprendiz*, fato que parece determinar e orientar as práticas dos futuros professores.

O aluno é um aprendiz, colocará tudo que aprender na sua profissão. (Sujeito 26, 1ºano matutino)

O aluno é um eterno aprendiz. (Sujeito 189, 3ºano matutino)

Quero que ele seja um bom aprendiz. (Sujeito 40, 2ºano matutino)

Portanto, parece que o atributo *aprendiz* traz em sua personificação um conjunto de rituais e uma prescrição esperada do sujeito que ocupa essa posição, como já apresentado na Tabela 12 correspondente à categoria *Características Pessoais*.

Segundo Berger e Luckmann (2003), os papéis podem ser considerados como tipificações construídas pelas instituições, que a partir das experiências do indivíduo criam os papéis sociais. Essas informações remetem para as contribuições de Gimeno (2005) – que afirma serem essas construções sociais diretamente ligadas a mecanismos institucionais que definem o funcionamento da sociedade –, como também as evoluções do papel das instituições em diversos momentos da História.

As evoluções do papel das instituições tornam evidentes as funções da representação social que, segundo Abric (1998), são proteger a identidade do grupo, orientar as práticas, preservar e justificar as diferenças entre os grupos.

Trabalhar com crianças não é passar conhecimento, mas é aprendizado mútuo. (Sujeito 179, 2ºano matutino)

Os alunos também ensinam o que sabem a outras pessoas. (Sujeito 122, 4ºano vespertino)

Os elementos *criança* e *pessoa* parecem aproximar a representação de *aluno* às novas tendências que procuram dar um novo significado para a compreensão do termo *infância*, segundo Sarmiento (2007, 2008) e Sirota (2001). É possível que esse seja um conteúdo ainda em processo de internalização, tendo em vista as influências da formação de professores, à qual os licenciandos estão submetidos.

A Tabela 15 apresenta a *Categoria Trabalho*, que contém os atributos relacionados às características das atividades escolares, envolvendo o aluno e seu professor.

Tabela 15 Frequências e porcentagens dos atributos referentes à categoria *Trabalho*

TRABALHO		
Atributos	F	%
Avaliação	13	16,66
Trabalho escolar	13	16,66
Formação	4	5,12
Pesquisa	3	3,84
Educação	3	3,84
Aula	3	3,84
Demais atributos	27	34,56
Total	78	100

Os atributos *avaliação* (16,66%) e *trabalho escolar* (16,66%) indicam atividades específicas tanto do aluno como do professor. O atributo *pesquisa* (3,84%), segundo os depoentes, proporciona ao aluno novos conhecimentos e elucidação de suas dúvidas.

A pesquisa na vida do aluno deve estar sempre em evidência. (Suj. 63, 3º ano vespertino)

Ser aluno é estar sempre buscando novos conhecimentos, pesquisando sempre e sanando curiosidades. (Suj. 151, 4º ano matutino)

Cada aluno usa da criatividade para os trabalhos escolares. (Suj. 43, 2º ano vespertino)

Para entender a matéria procuro tirar todas as minhas dúvidas por meio de perguntas à professora. (Suj. 13, 1º ano matutino)

Dessa forma, a tarefa do *aluno* está definida e ao mesmo tempo parece regular a ação do professor. Contudo, a relação professor-aluno, parece não estar condicionada apenas ao aspecto cognitivo; segundo os licenciandos a dimensão afetiva também é identificada como relevante para a aprendizagem, assim, o distanciamento afetivo entre professor e aluno é considerado pelos licenciandos como um motivo para a dispersão e a má formação.

Os alunos não suportam mais o ambiente escolar, pois os professores são ausentes de afetividade, gerando alunos evasivos e dispersos. (Suj. 66, 3º ano vespertino)

Deve haver respeito entre aluno e professor. (Suj. 19, 1º ano matutino)

A interação entre professor-aluno e aluno-aluno é algo de extrema importância. (Suj. 85, 3º ano vespertino)

As frases acima parecem indicar que os futuros professores se mostram cientes das dificuldades que encontrarão na profissão, e os motivos que as geram também são enumerados. Dessa forma, as evocações identificam nas relações interpessoais uma solução para tais problemas. A Tabela 16 relaciona as evocações localizadas na categoria Dimensão Relacional.

Tabela 16 Frequências e porcentagens dos atributos referentes à categoria *Dimensão Relacional*

DIMENSÃO RELACIONAL		
Atributos	F	%
Conversa	12	18,46
Brincar	8	12,30
Conflito	6	9,23
Interação	5	7,69
Ouvir	4	6,15
Troca	4	6,15
Amizade	3	4,61
Vontade	3	4,61
Cuidado	3	4,61
Participação	2	3,07
Envolvimento	2	3,07
Demais Atributos	13	19,89
Total	65	100

As palavras que compõem a categoria Dimensão *Relacional* parecem expressar a identificação entre professor e aluno. Os atributos *conversa* (18,46%), *interação* (7,69%), *troca* (6,15%) e *amizade* (4,61%) delimitam as comunicações existentes entre esses atores. É possível perceber que para os licenciandos essas ações são vistas como importantes na relação entre seus pares e entre professor-aluno. Vale ressaltar que os termos *interação* e *troca* não foram padronizados porque os mesmos foram considerados palavras de significados próximos; o primeiro ancora-se nos significados associados ao discurso técnico, característico da formação em Pedagogia, e o segundo parece retratar um vocabulário associado ao senso comum.

A interação entre professor-aluno e aluno-aluno é algo de extrema importância. (Suj. 85, 3º ano vespertino)

Há sempre a troca entre aluno e professor. (Suj. 134, 4º ano vespertino)

Somente a amizade torna possível o bom andamento da equipe. (Suj. 8, 1º ano matutino)

Nesse sentido, as afinidades ou desafetos que se constroem nessas relações, são responsáveis por receber e transmitir as crenças, os valores, ideias e atitudes entre professor e aluno.

O atributo *brincar* (12,30%) comparece, demonstrando que para os sujeitos essa ação é ambígua, identificando-a possivelmente como uma forma de esperteza e de desenvolvimento cognitivo.

Os alunos usam sua inteligência para brincar na sala de aula. (Suj. 5, 1º ano matutino)

Os atributos localizados na Tabela 17 descrevem a *Categoria Lugar*. Nesse conjunto é possível verificar áreas de definições e limites estabelecidas pelos licenciandos, tanto para o aluno quanto para o professor.

Tabela 17 Frequências e porcentagens dos atributos referentes à categoria *Lugar*

LUGAR		
Atributos	F	%
Escola	27	71,05
Sala de aula	6	15,78
Ponto de ônibus	2	5,26
Faculdade	2	5,26
Universo	1	2,63
Total	38	100

Os atributos *escola* (71,05) e *sala de aula* (15,78%) parecem ser destacados como áreas específicas para o aprendizado, espaços que descrevem modos de proceder e objetivos

que devem ser alcançados pelo aluno, o que remete à categoria Papéis, que identificou *aprendiz, pessoa e criança* como os mais frequentes.

É imprescindível que o aluno se dirija à escola com intuito de aprender. (Suj. 148, 4º ano matutino)

O aluno está na escola para aprender. (Suj. 9, 1º ano matutino)

Em contrapartida, para os futuros professores esses locais são considerados como espaços emblemáticos em que o objetivo do professor se concretiza.

O aluno aprende a partir das experiências vividas, ele as concretiza com as teorias da sala de aula. (Suj. 84, 3º ano vespertino)

Na escola, assim como na sala de aula, aprendizagem do aluno deve ser nosso primeiro objetivo. (Suj. 79, 3º ano vespertino)

O *aluno* parece ser representado em conformidade com a função social que lhe foi atribuída pela cultura. Desse modo sua definição é delineada, de acordo com os discursos, com forte marca institucional que definem seus objetivos e o cenário para sua atuação – a sala de aula. Assim, parece não emergirem significados acerca do aluno fora da escola.

Foi possível perceber que as características atribuídas ao aluno parecem influenciar diretamente na prática do professor e sua escolha de adesão ou rejeição à docência, conforme já anunciado nas pesquisas anteriores elaborados pelo GPEP, principalmente os resultados de Andrade et al, 2009 e Santos, Santos, Andrade, 2008.

Em seguida será apresentada a análise hierárquica coesitiva entre as categorias elaboradas na análise de conteúdo.

4.4.2. Análise Hierárquica Coesitiva

Nessa etapa do estudo recorre-se ao procedimento da análise hierárquica, que torna possível a análise da implicação entre as categorias por meio de uma árvore coesitiva.

A árvore coesitiva gerada pelo programa computacional CHIC apresentada na Ilustração 17 demonstra as relações entre seis classes.

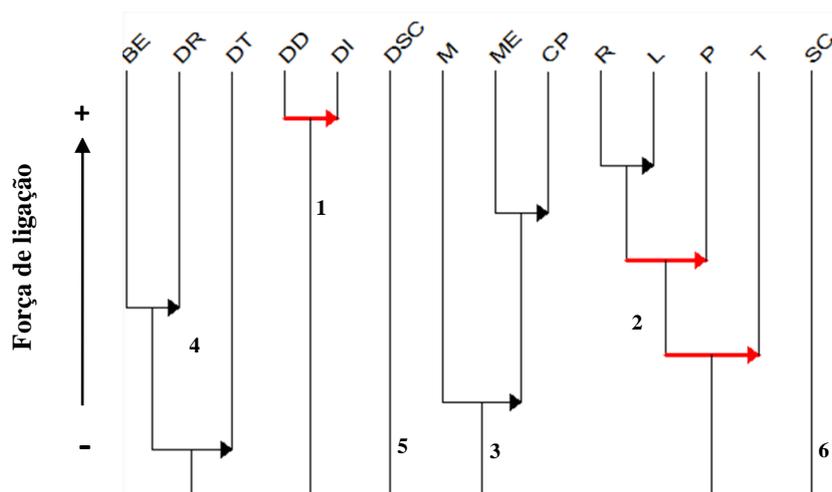


Ilustração 17 Árvore coesitiva gerada pelo software CHIC

4.4.2.1. Primeira Classe

A primeira classe apresenta a ligação existente entre as categorias *Dimensão Disciplinar* e *Dimensão Intelectual de Construção*.

A categoria *Dimensão Disciplinar* apresenta os atributos *bagunça* (23,52%) e *disciplina* (14,70%). No conjunto de atributos que formam a categoria *Dimensão Intelectual* estão *aprender* (24,72%) e *estudar* (14,83%).

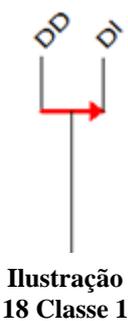


Ilustração 18 Classe 1

Esta classe demonstra uma relação entre *bagunça*, *disciplina*, *aprender* e *ensinar*, porém, tal relação não demonstra ser direta. As frases abaixo apontam que a bagunça anunciada está relacionada ao barulho e à dificuldade de aprendizagem. Por parte do aluno, esse elemento parece denunciar, segundo os licenciandos, a falta de interesse pelo aprender. Já a disciplina parece evidenciar uma forma de regular o estudante, trazendo à tona a dicotomia sobre os sujeitos, que ora se colocam na condição de aluno ora como futuros professores.

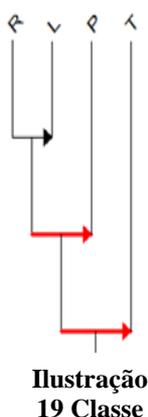
Aluno faz muito barulho, muita bagunça, uns aprendem porque gostam, outros porque precisam, outros são obrigados. (Suj. 112, 1^o ano vespertino)

O estudo é disciplina, determinação e força de vontade. (Suj.58, 2^o vespertino)

Essas associações evidenciam uma ação disciplinadora anunciada pelos licenciandos, bem como a adesão ao discurso sobre a importância da disciplina para o desenvolvimento e aprendizagem do aluno.

4.4.2.2. Segunda Classe

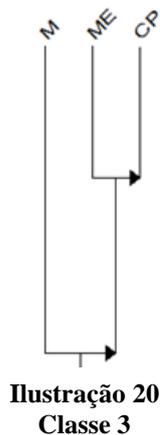
A segunda classe, representada na Ilustração 20, destaca as relações entre as categorias *Recursos* e *Lugar* inter-relacionados com *Papéis e Trabalho*.



Na categoria *Recursos* os atributos que apresentam maior frequência são *livro* (23,80%) e *uniforme* (19,04%). Em *Lugar* os atributos que se mostraram mais frequentes foram, *escola* (71,05%) e *sala de aula* (15,78%). É possível perceber que esses atributos se mostram como marcadores que delimitam o território de personagens e suas ações. Essa informação é possível porque tal classe, já comentada, correlaciona-se com o conjunto de atributos denominado *Papéis e Trabalho* no qual se localizam respectivamente as evocações *aprendiz* (29,41%), *pessoa* (26,47), *criança* (17,05%), *avaliação* (16,66%) e *trabalho escolar* (16,66%).

4.4.2.3. Terceira Classe

A terceira classe apresenta as relações entre as categorias *Metáfora*, *Mal-estar* e *Características Pessoais*.



A categoria *Metáfora* apresenta o conjunto de expressões *sem luz* (18,18%), *caixinha* (9,09%) e *cabeção* (9,09%), que parecem estar associadas ao *Mal-estar* devido à presença das evocações *dificuldade* (25,00%) e *problema* (14,28%). Essas informações revelam o incômodo que os futuros professores parecem possuir em relação à docência e ao aluno.

Em *Características Pessoais* há um bloco que sugere a imagem do aluno *inteligente* (9,28%), *dedicado* (7,17%) e *esforçado* (5,90%), denotando que essa categoria regula o discurso sobre mal-estar, provavelmente mantendo com esta última uma relação de oposição.

Assim, pelo conjunto que se formou e pelo conteúdo das metáforas, parece que as associações feitas revelam o mal-estar dos futuros professores. Quanto aos atributos *sem luz*, *caixinha* e *baú*, no registro da memória social o primeiro faz alusão à etimologia da palavra *aluno*, porém, o atributo *cabeção* parece ser relacionado ao aluno com dificuldades de apren-

dizagem, gerando problemas provocados pelo expressado no *cansaço* e pela *dificuldade* do professor para desempenhar o seu papel.

Andrade et al (2009), em estudo denominado *Evocações e metáforas sobre professor: explorações em torno das representações sociais de licenciandos da Universidade de Mato Grosso*, identificou a presença do *aluno* como responsável para o desenvolvimento ou não do trabalho docente; isso, devido às condições sociais e econômicas do aluno na atualidade.

4.4.2.4. Quarta Classe

A quarta e última classe destaca as relações entre as categorias *Bem-estar*, *Dimensão Relacional* e *Dimensão Temporal*. Na categoria *Bem-estar* estão os atributos *afeto* (20,00%), *alegria* (10,00%) e *amor* (6,66%). *Dimensão Relacional* apresenta os elementos *conversa* (18,46%), *brincar* (12,30%) e *conflito* (9,23%). *Dimensão Temporal* apresenta o atributo *futuro* (87,50%, *que*) se mostrou com maior frequência.

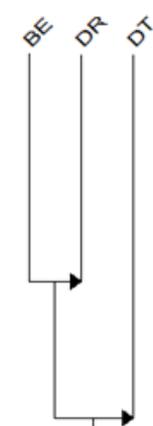


Ilustração 21
Classe 4

A categoria *Bem-estar* pressupõe uma manifestação afetiva porque demonstra dedicação dirigida para alguém. Parece que a dimensão afetiva expressa uma situação do presente, a partir do atributo *brincar*. Contudo, o discurso sobre *futuro*, se revela na justificativa de preparação para o porvir. Nesse sentido o *brincar* parece ser secundarizado, dando lugar à *seriedade* possivelmente relacionada à responsabilidade do futuro professor.

Estudamos em busca de um futuro melhor para nós e para outros. (Suj. 158, 4º ano matutino)

O aluno busca conhecimento para fazer o futuro. (Suj. 90, 3º ano vespertino)

Os alunos usam sua inteligência para brincar na sala de aula. (Suj. 5, 1º ano matutino)

Essas informações favoreceram o levantamento de algumas hipóteses nas quais o *aluno* é identificado tanto como aquele que é *dedicado*, *esforçado*, como aquele que bagunça. Nesse sentido a relação entre *Dimensão Disciplinar* e *Dimensão Intelectual* possui discursos que se regulam, sugerindo que podem ser de negação ou de complementaridade.

Essas associações evidenciam uma ação disciplinadora por parte dos licenciandos ao apresentarem a importância da disciplina para o desenvolvimento e aprendizagem do aluno. Essa hipótese se sustenta nos resultados da *análise de conteúdo* deste mote indutor, na categoria *Características Pessoais*, na qual os aspectos positivos se mostraram relevantes na frequência, ao contrário dos aspectos considerados negativos.

Pode-se pensar que as características positivas do aluno tornam eficaz a ação docente; em contrapartida, os atributos alocados na categoria *Metáfora* apresentam elementos que falam de um recipiente vazio que precisa ser preenchido, fato que evidencia o protagonismo do professor.

A negatividade expressa no atributo *bagunceiro* corrobora com os resultados de Santos, Santos, Andrade (2008) indicando o educando como o antagonista do trabalho do professor.

Os dados apontam para uma possível relação de reciprocidade entre os papéis assumidos no contexto escolar; os mesmos parecem adjetivar um e outro, sendo que a partir desta qualificação haverá por parte do licenciando a ideia de trabalho cumprido ou não.

4.4.3. Análise dos Elementos Estruturais das Evocações

O *corpus referente ao termo indutor aluno* contabilizou um total de 1018 atributos, dos quais, 191 palavras são diferentes. Dessa forma, foram utilizados 47,10 % do total das evocações. As frequências mínima e média foram 12 e 27, respectivamente, com ordem média de evocação e de importância equivalente a 3,000. (ANEXO F)

ALUNO						
OME < 3,0			OME ≤ 3,0			
F	NÚCLEO CENTRAL		PRIMEIRA PERIFERIA			
	Atributos	F	OME	Atributos	F	OME
≥ 27	Aprendiz	83	1.373	Estudar	55	3.091
	Bagunceiro	20	1.950	Pessoa	46	3.978
	Dedicado	31	2.871	Criança	35	3.029
				Escola	29	3.000
ZONA DE CONTRASTE			PRIMEIRA PERIFERIA			
	Atributos	F	OME	Atributos	F	OME
< 27	Conhecimento	26	2.231	Inteligente	22	4.136
	Bagunceiro	20	1.950	Educar	17	3.118
	Atenção	19	1.579	Ensinar	17	3.294
	Amigo	13	1.231	Responsabilidade	15	4.933
	Esperto	13	2.769	Futuro	14	3.571
	Conversa	12	2.833	Interessado	12	3.833

ALUNO						
OMI < 3,0			OMI ≤ 3,0			
F	NÚCLEO CENTRAL		PRIMEIRA PERIFERIA			
	Atributos	F	OME	Atributos	F	OME
≥ 27	Aprendiz	83	2.361			
	Estudar	55	2.164			
	Pessoa	46	2.804			
	Criança	35	2.857			
	Dedicado	31	2.742			
	Escola	29	2.621			
ZONA DE CONTRASTE			SEGUNDA PERIFERIA			
	Atributos	F	OME	Atributos	F	OME
< 27	Conhecimento	26	2.731	Bagunceiro	20	4.550
	Inteligente	22	2.636	Atenção	19	3.421
	Educar	17	2.412	Ensinar	17	3.000
	Futuro	14	2.571	Responsabilidade	15	3.267
	Amigo	13	2.846	Esperto	13	3.462
	Interessado	12	2.667	Conversa	12	3.333

Ilustração 22 Quadros de elementos estruturais por OME e OMI sobre o mote indutor *aluno*

No núcleo central organizado pela Ordem Média de Evocação (OME) estão os atributos *aprendiz* e *dedicado*. Na configuração do núcleo central da Ordem Média de Importância (OMI) localizam-se os elementos *aprendiz*, *estudar*, *pessoa*, *criança*, *dedicado* e *escola*. Para conhecer a centralidade dos atributos apresentados realizou-se a análise de similitude, conforme Sá (2002). Apresenta-se na Ilustração 23 a árvore de similitude para o estímulo *aluno*, na qual os elementos aparecem em articulação com o atributo *aprendiz*. (Ver matriz de similitude APÊNDICE K)

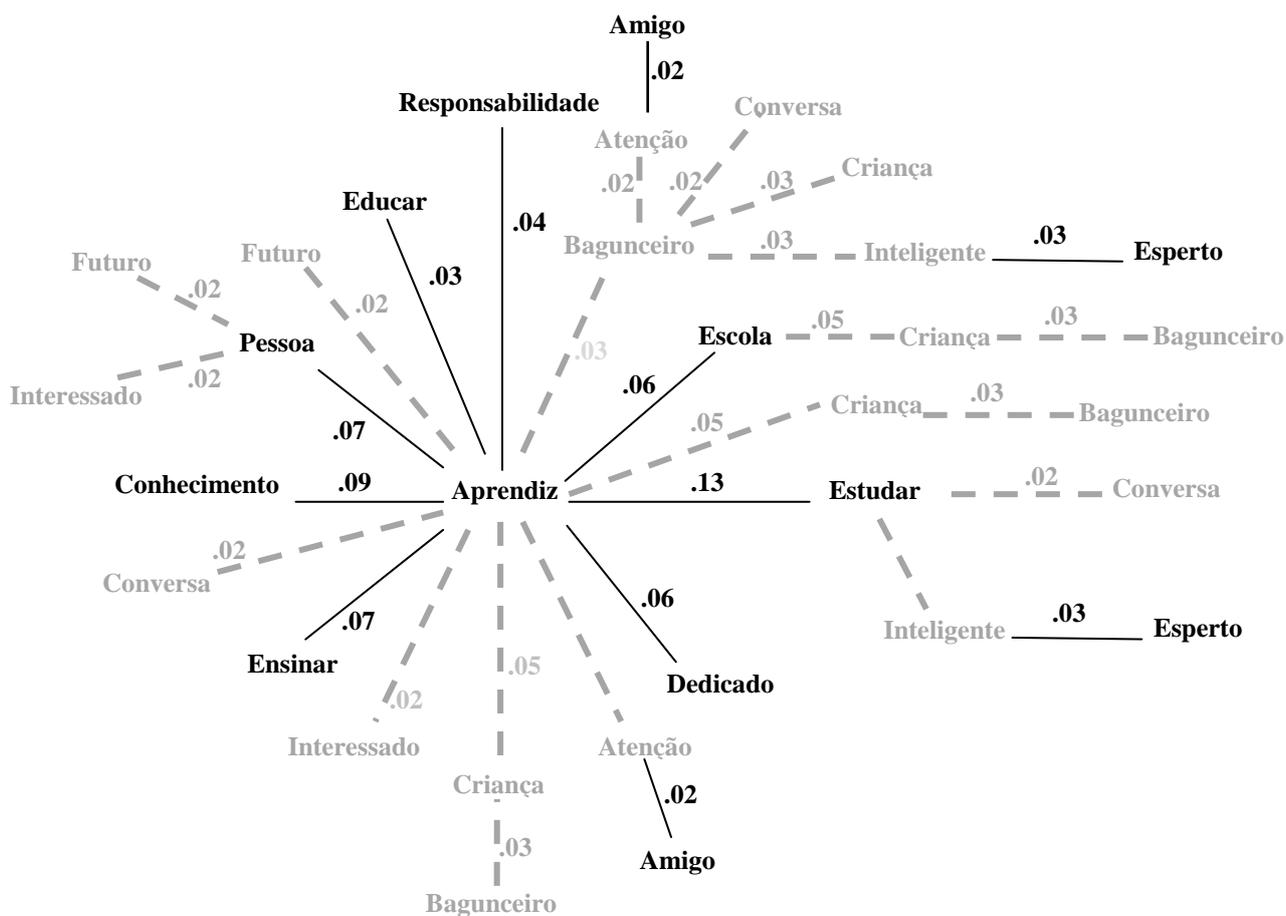


Ilustração 23 Árvore de similitude das evocações mais frequentes ao termo indutor *Aluno*

A configuração da árvore de similitude evidencia o atributo *aprendiz* localizado na centralidade da árvore, o qual se conecta com vários elementos. Esse fator parece que expressa o valor simbólico para a representação de *aluno*.

No grupo de discussão houve debates sobre a terminologia desta palavra, momento em que as acadêmicas demonstraram um consenso ao falarem da negatividade do termo, como pode-se observar nos excertos retirados do grupo de discussão.

Pra mim quando se diz aluno, eu não gosto dessa palavra aluno, pra mim, parece um totozinho; você fala vem, dá a patinha, rola, faz não sei o que, dá biscoitinho, ah, você aprendeu muito bem, merece um incentivo, um carimbinho no seu caderno, uma estrelinha no seu caderno; ou então, ah você está cumprindo as suas tarefinhas,

toma um beijinho, se você não fez tarefa, eu não vou te dar beijo, você está muito indisciplinado, pra mim essa palavra aluno me faz pensar nisso e, principalmente, me faz pensar na pessoa que está ali, seja ela adulta ou criança, parece que ela não tem nada na cabeça. (CLA, 4º ano, vespertino)

Mas a própria raiz da palavra aluno quer dizer sem luz, sem conhecimento, sem sabedoria, né, isso já vem daí. (FLR, 3º ano, matutino)

É a velha história da tábula rasa. (GLC, 4º ano, matutino)

Exatamente, vem daí. (GNN, 3º ano, vespertino)

Não gosto de ouvir essa palavra aluno. (GLC, 4º ano, matutino)

Ela também me incomoda sim. (GNN, 3º ano, vespertino)

Educando, estudante. (CLA, 4º ano, vespertino)

Estudante é mais conveniente em todo o contexto, desde a educação infantil até a universidade, mestrado seja lá o que for. (GLC, 4º ano, matutino)

O que nós vemos normalmente do aluno/educando é que não é verdade que é sem luz; acho que a gente entende mais coisas com eles do que eles aprendem com a gente, né?(CLA, 4º ano, vespertino)

Conforme os diálogos apresentados foi possível perceber o consenso dos licenciandos sobre a terminologia da palavra *aluno* e a negatividade expressa sobre o termo para os licenciandos.

O grupo de discussão também revelou a compreensão que os licenciandos possuem do termo *aprendiz*:

Aprendiz, assim, aluno aprendiz. (GLC, 4ºano, matutino)

Independente da escola, faculdade ou não (...). (GNN, 3ºano vespertino)

Sempre vai ter alguém pra intermediar o aprendiz. (CLA, 4ºano vespertino)

Eu acho que quando a gente lembra já traz a responsabilidade, o aluno ou a criança é o aprendiz e se ele é o aprendiz, ele tem que aprender com alguém, eu já vi a responsabilidade assim, né? (FLR, 3ºano matutino)

Eu acho que dá uma visão tradicional. (FRD, 3ºano vespertino)

Será? (FLR, 3ºano matutino)

Que ele tenha ou detém todo o saber, que ele vai transmitir saber pra criança. (FRD, 3ºano vespertino)

Não, eu falo da responsabilidade que se tem quando vem com essa visão. (FLR, 3ºano matutino)

Então, dessa visão de aprendiz que se tem. (FRD, 3ºano vespertino)

Então, do professor, né? Sabe que você tá ali e você precisa dar o tudo e não tem como. (FLR, 3ºano matutino)

Os excertos do grupo de discussão revelaram que a configuração de *aprendiz* suscitou entre as participantes a responsabilidade do professor em ensinar o aluno *aprendiz*.

A zona de contraste tanto da OME quanto da OMI apresentam o termo *conhecimento*, que parece reforçar a configuração de aluno dedicado, que estuda.

Ah criança, acho que é aquela que vai atrás, procura fazer o melhor cada vez mais, às vezes até mais, vai bem na matéria, antes do professor dar e acaba se dedicando mesmo. (VSS, 1ºano vespertino)

Vai depender muito também de como o professor vai interagir com ele, porque eu mesma, nós mesmas aqui, temos professores que passam por nós que ai, vou te falar, faz um trabalho qualquer e entrega e ainda reclama que não tiro uma nota boa porque o professor também não deu aula. Agora, aquele professor que vem e instiga, você quer ler todos os textos, você quer participar, você quer responder quando ele pergunta e você quer fazer, porque, porque ele te instigou, despertou em você a vontade de aprender. Então, o aluno dedicado precisa que tenha um professor dedicado também, sabe, de ensinar, de querer despertar. (GNN, 3ºano vespertino)

Eu, quando escutei essa palavra, já voltei novamente ao meu pensamento; esse aluno dedicado não seria o bom? Aquele que aparece? (FLR, 3ºano matutino)

Quando se diz o aluno dedicado, a gente definiu duas situações que a gente vivencia muito no 4º ano, que a grosso modo é: o aluno direitinho, que vai ao quadro, que fica correndo atrás de retroprojektor, sei lá o que, que se põe num papel assim, quase que de servente de professor, sendo que o papel dele não é esse, entendeu? E o aluno dedicado, que simplesmente não espera o mandar fazer, ele, por si só, corre atrás entendeu? E como você diz, já tem todo um leque de ferramentas, de recursos pra ele, e ele vai se utilizar disso, e quem tiver ao lado dele de certa maneira vai se servir disso também, enquanto o outro, que a gente tachou de oferecido, não; ele se contenta em aparecer bonitinho, lá. (CLA, 4º ano, vespertino)

Ah, então, para a professora, qual que é o dedicado que ela vai olhar, né? Vai olhar aquele que está fazendo tudo bonitinho, do jeito que ele quer, ou ele, que tá ali, aprendendo do jeito que ela teve impulso de aprender e de fazer? (FLR, 3ºano matutino)

Pois é, no meu ver, aí é que tá; o que a gente acha então, pra mim, o aluno dedicado é aquele que tem possibilidades, aproveita essa troca, se utiliza do querer sério para aprender a desenvolver. (GNN, 3ºano vespertino)

O aluno dedicado, pra mim, é aquele aluno que procura absorver tudo que é ensinado em sala de aula, e ele estende essa dedicação pra fora da sala de aula; ele tem um objetivo e ele dedica a construir e buscar aquele conhecimento, para que aquele objetivo que ele tem se concretize. (DVN, 1ºano vespertino)

A partir dos excertos apresentados é possível perceber que os sujeitos, ao falarem do aluno dedicado, se identificaram ora na condição de estudante, ora como futuros professores. Parece que ao falarem como alunos depositaram na figura do professor a responsabilidade de incentivar ou potencializar a dedicação, que foi configurada no contexto acadêmico. Porém, ao falarem como futuros professores demonstraram que o aluno deve levar para além da sala de aula a dedicação anunciada.

O atributo *bagunceiro* contrasta com a representação do núcleo central. Porém, no quadro de elementos estruturais por OMI, esse elemento compareceu na segunda periferia. A zona de contraste por OME destaca atributos que reforçam o núcleo central, caracterizado pelo *aluno* interessado e inteligente.

A seguir serão apresentados fragmentos do grupo de discussão que destacam os diálogos relacionados à imagem do aluno *bagunceiro*.

(...) tem o *bagunceiro*, que não quer saber de nada; ele desiste e diz não aprendi, não consigo, como em um estágio que a gente fez, como na aula de geografia, porque, pelo simples não conseguir identificar no mapa do Brasil o estado dele, ele se aborreceu e não queria mais fazer o joguinho que a gente criou etc e tal, e foi bagunçar, foi perturbar os demais, que ficavam: ‘sai de perto de mim que eu quero terminar’ e de certa maneira incomodava algumas colegas minhas, que não tinham paciência, ‘vai sentar criatura’; entendeu? e aí, tudo isso de certa maneira tem que constar no nosso relatório. (CLA, 4º ano vespertino)

Mais a questão é que esta bagunça te leva a alguma coisa, né? (GLC, 2º ano matutino)

Te dá uma situação complicada, tem que ver o que ele está te dizendo. (VSS, 1º ano vespertino)

Às vezes ele precisa de uma outra forma, às vezes aquilo que você acha óbvio, pra ele aprender, não é. (GNN, 3º ano vespertino)

Os licenciandos evidenciaram que o aluno *bagunceiro* parece estar associado ao desenvolvimento cognitivo e à esperteza, fator que parece estar ligado à tentativa de utilizar os conhecimentos adquiridos na graduação. Em contrapartida os licenciandos destacaram a dificuldade em identificar e relacionar os conhecimentos teóricos na realidade do contexto educacional.

É por isso que eu falo; a gente, quando a gente tá aqui, que é uma coisa que tá muito no nosso curso, né? A gente fala das teorias, nã,nã,nã mas eu penso comigo, eu, quando eu for para sala de aula, penso, meu Deus será que vou conseguir chegar na sala de aula e identificar, olha, ele não está fazendo bagunça, ele tá ali cutucando o coleguinha porque ele tá querendo chamar a atenção por alguma coisa, porque ele tá na fase tal, e tá querendo identificar tal coisa; eu fico, será que eu vou ter essa disponibilidade em mim, pra enxergar isso em cada aluno? Eu gostaria, porque eu acho que é importante, eu penso; eu gostaria, será que vou dar conta? Espero que pelo menos alguma coisa. (FLR, 3º ano matutino)

Só que é o seguinte, você está no segundo ano e já pensa assim; provavelmente você vai chegar no seu quarto ano, como a gente diz vulgarmente, na boca, pensando assim, ou não; dependendo da escola onde você vai pegar um estágio de observação, seja lá o que for, se você, sei lá, dependendo da sua vivência daqui pra frente, ou isso vai fazer crescer essa força em você ou então morre pela metade e esfria. (CLA, 4º ano vespertino)

Eu penso que vai estar aliado com a questão das condições dela, da sala dela, com os alunos da sala dela; se ela tem tempo pra pensar isso, planejar e tudo, não trabalha, manhã, tarde e a noite, tem paciência de pensar “por que aquele menino tá fazendo aquela bagunça?” (GLC, 2º ano matutino)

É ótimo assim, quando a gente coloca vários anos juntos, porque a gente vê isso no 1º e 2º ano principalmente; ah, eu vou identificar tal coisa, quando o aluno fizer tal coisa eu vou pensar em tal teoria, mas, gente, quando vai pro 3º, 4º ano, quando é que os alunos já estão indo para a sala de aula, você começa a ver, e eu nem fui ainda, mas eu imagino pelas coisas que eu escuto, você, não, peraí, não é bem assim do jeitinho que eu pensei, então é por isso que os discursos mudam. (FLR, 3º ano matutino)

Eu acho que a gente não sai preparado. (GNN, 3º ano vespertino)

As ligações entre *aprendiz*, *criança* e *bagunceiro* parecem demonstrar a mesma indagação de Quinteiro (2000): *quem é a criança que está no aluno?* A autora destaca em sua tese a negligência que se tem em relação à criança.

A pesquisadora afirma que o reconhecimento do aluno como ator social não significa que há uma atenção pautada para a auscultação da voz da criança. Dessa forma, atribuem-se sentidos diferenciados sobre suas ações e contextos. Hipoteticamente, pode-se pensar que a criança está ligada a *bagunceiro*, contrariando as características condensadas na figura de *aprendiz*, que trazem em sua essência aspectos de disciplina e passividade.

Na apresentação da ordem média de evocação, percebe-se que os atributos *aprendiz* e *dedicado* reportam para memória coletiva do grupo de licenciandos, o que parece revelar que o *aluno* é aquele que se dedica ao conhecimento. Sobre o elemento *aprendiz*, é interessante aproximá-lo aos estudos realizados por Tura, Macedo, Lopes (2007) e Gimeno (2005), que identificaram esse elemento como um conceito que deu suporte para a formação de um discurso pedagógico que, no decorrer do tempo, construiu a categoria *aluno*.

Andrade et al (2009), na exploração de metáforas, destacou que o aluno reflete, ou deveria querer refletir a imagem do professor. A metáfora *espelho* revelou nesse estudo uma faceta do *aluno* condensada no termo *aprendiz* concebido à imagem do professor.

A zona de contraste denota que o aluno pode possuir elementos relacionados à bagunça e ao conhecimento. A segunda periferia dá sustentação para o núcleo central, com os atributos *inteligente*, *responsabilidade* e *interessado*.

Neste estudo, os atributos localizados no quadro de elementos estruturais por OMI parecem denunciar que ao racionalizarem os licenciandos aproximaram a imagem do *aluno* com a *criança*; esse atributo no núcleo central da OMI contribui para o levantamento da hipótese de que na representação de aluno estejam sendo acrescentados novos significados. Contudo, é possível inferir que os excertos retirados do Grupo de Discussão demonstraram também que o atributo *bagunceiro* parece ameaçar a identidade docente; talvez por esse motivo ele tenha perdido força frente à organização racional dos elementos estruturais por ordem de importância, a qual operou como mecanismo de defesa do grupo.

4.4.4. Análise dos elementos estruturais considerando a variável ano

Esta etapa de análise buscou comparar as informações dos sujeitos segundo a variável ano. Objetivou-se perceber se há ou não mudança da representação social ao longo dos anos em que o sujeito está cursando, compreender se as leituras e experiências no decorrer da graduação interferem nas representações e, por último, identificar qual a focalização que os grupos dão ao objeto de representação.

O *corpus* obteve um total de 295 atributos, dos quais, 107 palavras diferentes. Sendo assim, foram analisados 47,10 % do total das evocações. As frequências, mínima e média foram 5 e 7, respectivamente, com ordem média de evocação e de importância equivalente a 3,000. (ANEXO G)

A Ilustração 25 destaca os quadros de elementos estruturais organizados por OME e OMI segundo os dados dos licenciandos do *primeiro ano*.

ALUNO PRIMEIRO ANO						
OME < 3,0				OME ≤3,0		
F	NÚCLEO CENTRAL			PRIMEIRA PERIFERIA		
	Atributos	F	OME	Atributos	F	OME
≥ 09	Aprendiz	18	1.278	Estudar	21	3.095
	Dedicado	10	2.800	Pessoa	11	3.818
	Bagunceiro	9	1.889	Escola	9	3.111
	Atenção	9	1.333			
< 09	ZONA DE CONTRASTE			PRIMEIRA PERIFERIA		
	Atributos	F	OME	Atributos	F	OME
	Criança	8	2.500	Inteligente	8	4.375
	Conversa	7	2.857	Responsabilidade	7	5.000
				Dificuldade	7	3.286
				Inquieto	5	3.800
				Ensinar	5	3.600
				Avaliação	5	3.200

ALUNO PRIMEIRO ANO						
OMI < 3,0				OMI ≤3,0		
F	NÚCLEO CENTRAL			PRIMEIRA PERIFERIA		
	Atributos	F	OME	Atributos	F	OME
≥ 09	Estudar	21	2.095	Atenção	9	3.333
	Aprendiz	18	2.167	Bagunceiro	9	4.556
	Pessoa	11	2.545			
	Dedicado	10	2.100			
	Escola	9	2.556			
< 09	ZONA DE CONTRASTE			SEGUNDA PERIFERIA		
	Atributos	F	OME	Atributos	F	OME
	Criança	8	2.625	Dificuldade	7	4.714
	Inteligente	8	2.125	Responsabilidade	7	3.000
	Conversa	7	2.857	Inquieto	5	4.000
				Avaliação	5	3.600
				Ensinar	5	3.600

Ilustração 24 Quadros de elementos estruturais OME e OMI referentes ao primeiro ano

Os atributos localizados no núcleo central da OME parecem evidenciar o acréscimo de um novo significado ao termo *aluno*, enquanto os atributos *aprendiz*, *dedicado* e *atenção*, evidenciam que a representação de aluno é pautada na dedicação, como aquele que sempre demonstra um esforço dirigido ao aprendizado. O atributo *bagunceiro* comparece no núcleo central da OME, contrapondo essa configuração de *aprendiz dedicado*.

Na primeira periferia da OME estão os atributos *estudar*, *pessoa* e *escola*, porém estes atributos comparecem no núcleo central da OMI. No quadro de elementos estruturais organizado por OMI aparece o atributo *bagunceiro*, o qual se localiza na primeira periferia e com uma hierarquização tardia. Dessa forma, intentou-se conhecer se essas evocações concorrem à centralidade ou não. Portanto, recorreu-se à análise de similitude realizada a partir das contribuições de Sá (2002). (Ver matriz de similitude APÊNDICE L)

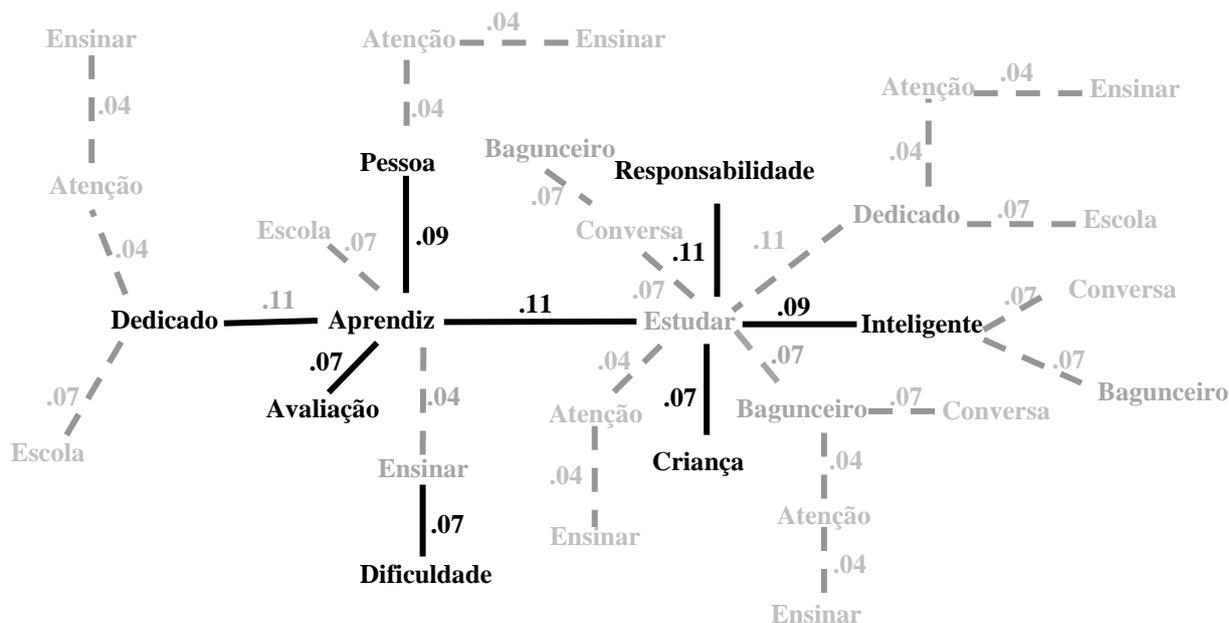


Ilustração 25 Árvore de similitude das evocações referentes ao termo *Aluno*, segundo licenciandos do primeiro ano de Pedagogia da UFMT

Conforme a árvore de similitude, os atributos *escola* e *pessoa* não são centrais, pois possuem ligações fracas entre os demais elementos localizados na Ilustração 26

Os atributos *bagunçeiro* e *estudar* podem ser considerados centrais devido às conexões que estes elementos possuem com as demais evocações. Dessa forma o núcleo central para os licenciandos do primeiro ano configurou-se com a presença dos atributos *aprendiz*, *dedicado*, *estudar*, *bagunçeiro* e *atenção*.

A zona de contraste na organização por OME reúne os atributos *criança* e *conversa*, conjunto que gera um embate com os elementos localizados no núcleo central, com exceção do atributo *bagunçeiro*.

Os elementos *inquieto* e *dificuldade*, presentes na segunda periferia, retratam o contraponto do aluno compenetrado apresentado pelos licenciandos, indicando uma faceta desse ser que necessita de disciplina, justificada pela ênfase na aprendizagem.

Dessa forma, para esse grupo de licenciandos a representação de aluno está pautada na configuração de *aprendiz dedicado*. As dificuldades associadas à aprendizagem foram tardiamente evocadas e a hierarquização também foi correspondente aos últimos valores, contudo o atributo *bagunçeiro* aparece localizado na primeira periferia da OMI e no núcleo central da OME.

A seguir serão apresentados os quadros de elementos estruturais correspondentes ao grupo de licenciandos do segundo ano. O *corpus* obteve um total de 309 atributos, dos quais, 108 palavras diferentes. Sendo assim, foram analisados 44,00 % do total das evocações. As

frequências mínima e média foram 5 e 11, respectivamente, com ordem média de evocação e de importância equivalente a 2,99. (ANEXO H)

ALUNO SEGUNDO ANO						
OME < 2,9				OME ≤ 2,9		
F	NÚCLEO CENTRAL			PRIMEIRA PERIFERIA		
	Atributos	F	OME	Atributos	F	OME
≥ 11	Aprendiz	26	1.654	Estudar	18	3.056
	Conhecimento	11	2.455	Dedicado	15	3.133
				Pessoa	13	3.538
				Criança	12	3.000
				Escola	11	3.000
ZONA DE CONTRASTE				PRIMEIRA PERIFERIA		
	Atributos	F	OME	Atributos	F	OME
< 11	Atenção	5	2.000	Inteligente	9	3.889
				Saber	6	4.833
				Interessado	5	3.400
				Esperto	5	3.000

ALUNO SEGUNDO ANO						
OMI < 2,9				OMI ≤ 2,9		
F	NÚCLEO CENTRAL			PRIMEIRA PERIFERIA		
	Atributos	F	OME	Atributos	F	OME
≥ 11	Aprendiz	26	2.769	Dedicado	15	3.067
	Estudar	18	2.056	Pessoa	13	3.231
	Conhecimento	11	2.636	Criança	12	3.000
	Escola	11	2.636			
ZONA DE CONTRASTE				SEGUNDA PERIFERIA		
	Atributos	F	OME	Atributos	F	OME
< 11	Inteligente	9	2.889	Atenção	5	3.200
	Saber	6	2.000	Esperto	5	3.800
	Interessado	5	2.800			

Ilustração 26 Quadros de elementos estruturais OME e OMI referentes ao segundo ano

A Ilustração 26 apresenta os quadros de elementos estruturais que demonstram os atributos que os licenciandos do segundo ano evocaram, tanto em ordem de evocação quanto de importância.

O núcleo central da OME é caracterizado pelas evocações *aprendiz e conhecimento*. A primeira periferia é composta por *estudar, dedicado, pessoa, criança e escola*, atributos que obtiveram alta frequência, porém foram tardiamente evocados. Para conhecer se alguns desses elementos podem ser considerados centrais, realizou-se a análise de similitude.

Na organização por OMI o núcleo central foi composto pelos atributos *aprendiz, estudar, conhecimento e escola*. Na primeira periferia aparecem as evocações *dedicado, pessoa e criança*.

Na ordem média de importância, os atributos relacionados ao aluno focalizam ações e resultados como *estudar e conhecimento*, delimitando um lugar, *escola*, onde essas atividades acontecem.

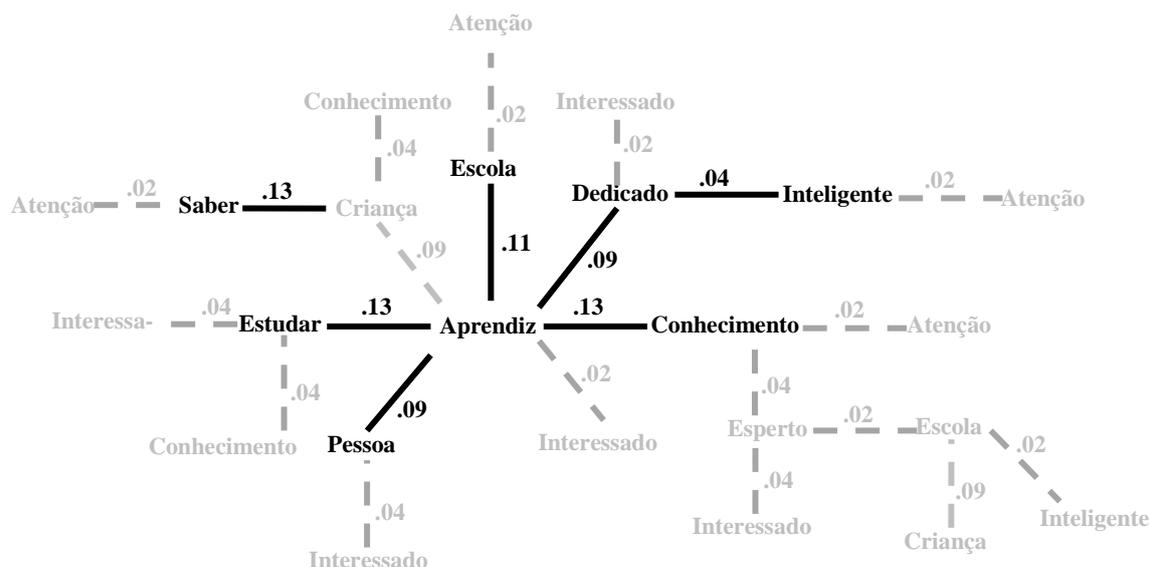


Ilustração 27 Árvore de similitude das evocações referentes ao termo Aluno, segundo licenciandos do segundo ano de Pedagogia da UFMT

A organização da árvore de similitude (Ver APÊNDICE M) demonstra o atributo *estudar* com mais de uma conexão, assim como *escola*, *criança*, *dedicado* e *pessoa*. Assim esses atributos podem ser considerados centrais.

Na zona de contraste da OME e da OMI os elementos *atenção*, *inteligente* e *interessado* indicam, primeiro: a necessidade da concentração para o aprendizado e, segundo: a importância das características pessoais consideradas positivas para a representação do aluno que estuda, aprende e adquire conhecimento.

Dessa forma a estrutura demonstra uma coesão e uma organização nos dois quadros. Assim, pode-se afirmar que esse modelo de estudante configura o perfil de aluno ideal, delineado pelos futuros professores. Outra hipótese é que essa configuração também esteja associada aos próprios licenciandos.

A Ilustração 29 apresenta as evocações do grupo de licenciandos do terceiro ano. O *corpus* obteve um total de 212 atributos, dos quais, 96 palavras diferentes. Sendo assim, foram analisados 44,30 % do total das evocações. As frequências, mínima e média foram 4 e 7, respectivamente, com ordem média de evocação e de importância equivalente a 2,98. (ANEXO I)

ALUNO TERCEIRO ANO						
OME < 2,9				OME ≤ 2,9		
F	NÚCLEO CENTRAL			PRIMEIRA PERIFERIA		
≥ 8	Atributos	F	OME	Atributos	F	OME
	Aprendiz	18	1.278	Pessoa	9	4.333
	Estudar	9	2.889	Interessado	8	4.125
ZONA DE CONTRASTE				SEGUNDA PERIFERIA		
< 8	Atributos	F	OME	Atributos	F	OME
	Bagunceiro	6	2.167	Criança	6	4.000
	Conhecimento	5	2.200	Educar	6	3.000
	Dedicado	4	2.750	Ensinar	6	3.000
	Amigo	5	1.600	Futuro	4	4.000
	Escola	4	2.500			
	Atenção	4	1.500			

ALUNO TERCEIRO ANO						
OMI < 2,9				OMI ≤ 2,9		
F	NÚCLEO CENTRAL			PRIMEIRA PERIFERIA		
≥ 8	Atributos	F	OME	Atributos	F	OME
	Aprendiz	18	1.944	Pessoa	9	3.556
	Estudar	9	2.444			
	Interessado	8	2.250			
ZONA DE CONTRASTE				SEGUNDA PERIFERIA		
< 8	Atributos	F	OME	Atributos	F	OME
	Criança	6	2.500	Bagunceiro	6	4.500
	Educar	6	2.000	Ensinar	6	3.000
	Conhecimento	5	2.800	Amigo	5	3.400
	Futuro	4	2.750	Atenção	4	4.000
	Dedicado	4	2.500			
	Escola	4	2.000			

Ilustração 28 Quadros de elementos estruturais OME e OMI referentes ao terceiro ano do atributo *aluno*

Os elementos estruturais localizados na OME apresentam discurso já anunciado nos grupos anteriores – destaque para a importância de estudar e ser interessado, para obter conhecimento.

O atributo *bagunceiro* contrasta com o núcleo central na organização por OME. Na OMI este atributo comparece na segunda periferia, fator que parece indicar a contraposição da representação do aluno ideal.

O elemento *interessado* comparece na primeira periferia da OME e no núcleo central da OMI. A evocação *pessoa* localiza-se na primeira periferia das duas organizações, portanto, recorreu-se à análise de similitude para comprovar a centralidade de tais elementos.

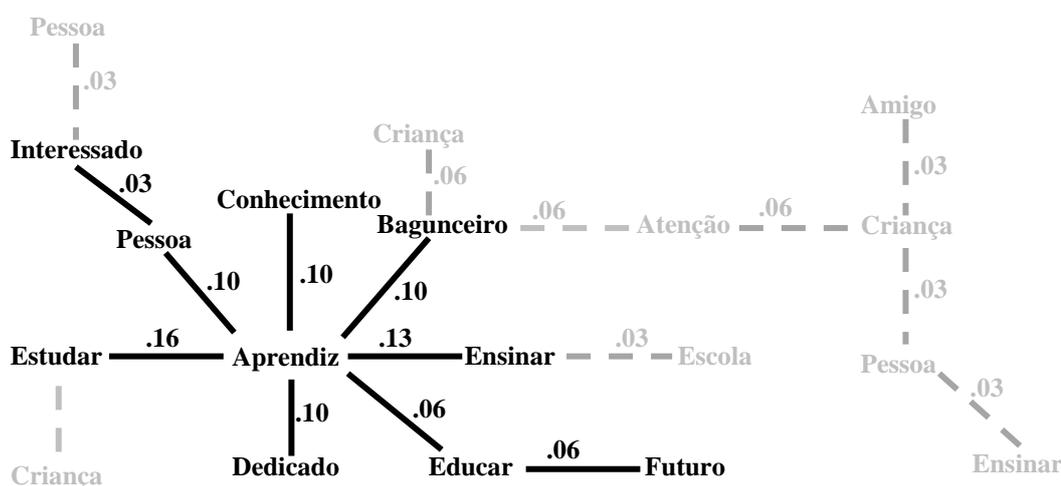


Ilustração 29 Árvore de similitude das evocações referentes ao termo *Aluno*, segundo licenciandos do terceiro ano de Pedagogia da UFMT

Conforme a Ilustração 30 (VER APÊNDICE N) o atributo *interessado* não pode ser considerado central, porque possui uma ligação apenas. Já o elemento *pessoa* pode ser considerado central, porque possui várias ligações e o atributo *estudar* pode ser considerado cen-

tral, por possuir a ligação mais forte localizada na árvore de similitude. Nesse sentido o núcleo central correspondente aos dados dos licenciandos do terceiro ano ficou configurado com os seguintes elementos: *aprendiz, estudar e pessoa*.

A zona de contraste possui no atributo *criança* uma possível relação com os conhecimentos adquiridos durante a graduação, identificando o aluno como criança. Sobre esse aspecto será apresentado trechos do grupo de discussão que apresentam esta temática, segundo os licenciandos de Pedagogia.

Então, brincadeira fora de hora é, você pode estar ali explicando a matéria e ele estar ali querendo brincar, não quer prestar atenção e vai provocar o outro, e puxa o outro pro meio da bagunça também, e desliga do momento aluno; tem que estar prestando atenção na explicação da professora. (VSS, 1º ano vespertino)

Mas aí é confuso, né, se ele vai brincar, eu penso que ele continua sendo aluno. (GLC, 4º ano matutino)

Mas, tá vendo, como a gente desassocia até inconscientemente? A gente desassocia a criança do aluno inconscientemente, quando a gente começa a falar. A gente vê separado. (FLR, 3º ano matutino)

É, mais eu vejo assim no aluno, nós já botamos adjetivos em criança, eu acho que o aluno criança é aquele que tem um pouquinho de cada característica, é adjetivo que foi citado aqui em relação à criança, que ele tem os momentos de brincadeira, que tem o momento de, lógico, bagunçar, de ser criança, e tem momentos que ele não pode ser criança, ele está sendo aluno. (DVN, 1º ano vespertino)

Na organização racional dos elementos estruturais o atributo *bagunceiro* acomoda-se na segunda periferia, como um elemento mais associado à realidade imediata. Tal fato pode indicar que a centralidade da representação social de *aluno* revela a dimensão idealizada, que se contrapõe ao aluno que se apresenta no cotidiano das escolas, isto é, o aluno real, adjetivado a partir de suas contradições. Neste particular destaca-se o inédito no debate entre os alunos do grupo de discussão, uma vez que os mesmos parecem estranhar a própria representação social de aluno que até então vinham defendendo ao longo da sessão de coleta de dados. Isso é demonstrado na fala de FLR, do 3º ano matutino.

Abaixo, na Ilustração 31, apresenta-se os quadros dos elementos estruturais do quarto ano. O *corpus* obteve um total de 204 atributos, dos quais, 91 palavras diferentes. Sendo assim, foram analisados 54,40 % do total das evocações. As frequências, mínima e média foram 3 e 6, respectivamente, com ordem média de evocação e de importância equivalente a 2,99.

ALUNO QUARTO ANO						
OME < 2,9			OME ≤ 2,9			
F	NÚCLEO CENTRAL		PRIMEIRA PERIFERIA			
	Atributos	F	OME	Atributos	F	OME
≥ 07	Aprendiz	21	1.190	Pessoa	13	4.308
	Criança	9	2.889	Estudar	7	3.429
< 07	ZONA DE CONTRASTE		PRIMEIRA PERIFERIA			
	Atributos	F	OME	Atributos	F	OME
	Conhecimento	6	1.833	Escola	5	3.200
	Alegria	5	1.400	Futuro	4	4.000
	Criativo	5	2.800	Troca	4	4.500
	Brincar	4	1.750			
	Crítico	4	2.250			
Curioso	4	2.500				

ALUNO QUARTO ANO						
OMI < 2,9			OMI ≤ 2,9			
F	NÚCLEO CENTRAL		PRIMEIRA PERIFERIA			
	Atributos	F	OME	Atributos	F	OME
≥ 07	Aprendiz	21	2.381	Criança	9	3.111
	Pessoa	13	2.077			
	Estudar	7	2.286			
< 07	ZONA DE CONTRASTE		SEGUNDA PERIFERIA			
	Atributos	F	OME	Atributos	F	OME
	Conhecimento	6	2.333	Alegria	5	3.600
	Futuro	4	2.000	Criativo	5	3.600
	Troca	4	2.000	Escola	5	3.200
				Brincar	4	4.000
				Crítico	4	3.500
			Curioso	4	3.500	

Ilustração 30 Quadros de elementos estruturais OME e OMI referentes ao quarto ano

O conjunto de evocações dos licenciandos enuncia, no núcleo central do quadro de elementos estruturais organizado pela OME, a presença dos atributos *aprendiz* e *criança*; nesse sentido é possível inferir que o significado de *criança* para os licenciandos do quarto ano incorpora-se na construção do conceito de *aluno*.

A organização do núcleo central da OMI tem na inserção do atributo *pessoa* elemento que pode revelar um discurso inspirado nos propósitos humanistas. A primeira periferia apresenta o atributo *criança* com alta frequência, porém, tardiamente evocada. Através da análise de similitude procurou-se comprovar a centralidade dos atributos *pessoa*, *criança* e *estudar*. (Ver APÊNDICE O)

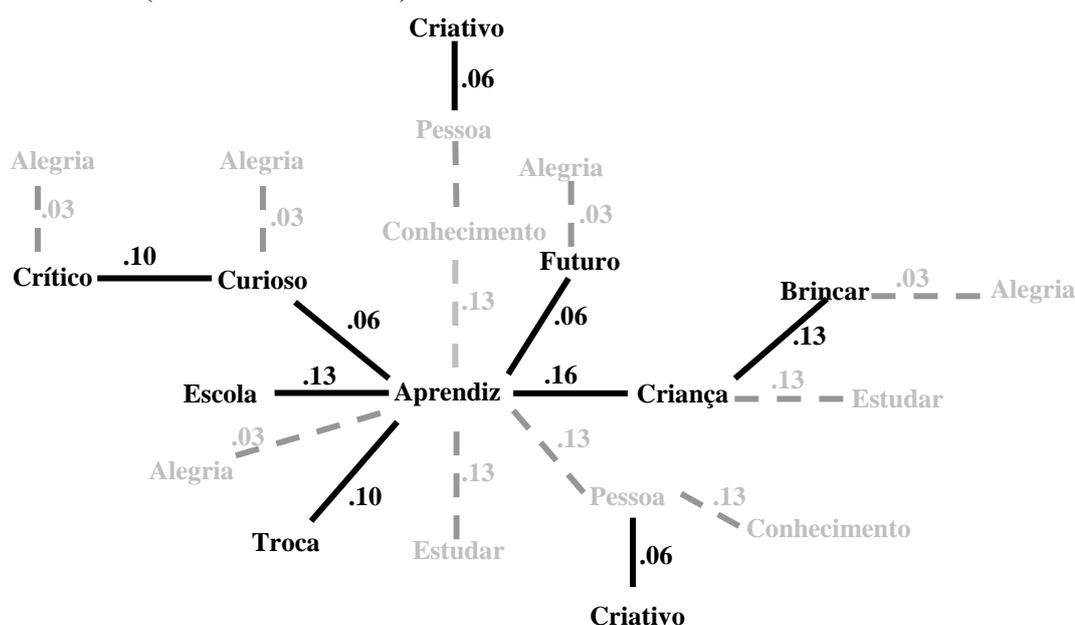


Ilustração 31 Árvore de similitude das evocações referentes ao termo Aluno, segundo licenciandos do quarto ano de Pedagogia da UFMT

Ao observar a Ilustração 32 foi possível indicar que os atributos *criança*, *pessoa* e *estudar* mostraram-se centrais, devido aos valores altos presentes nas conexões observadas na árvore de similitude. Dessa forma o núcleo central correspondente às informações do quarto ano ficou configurado a partir dos atributos *aprendiz*, *criança*, *pessoa* e *estudar*.

Os atributos *crítico* e *curioso* parecem aproximar-se da ação de descoberta que o anseio de saber proporciona. Vale ressaltar que este grupo é o único a apresentar nos quadros de elementos estruturais esses elementos, o que parece revelar a própria situação de estudante na busca de autoafirmação como profissional.

A aproximação entre os atributos *criança* e *aprendiz* pode ter ocorrido devido às discussões no interior do curso de Pedagogia, as quais foram destacadas na reformulação curricular de 2004 que trouxe a inserção da Educação Infantil. Ao racionalizarem, os sujeitos destacaram o atributo *criança* associado aos elementos *brincar*, *crítico* e *criativo*; estes parecem indicar o discurso sobre o desenvolvimento cognitivo. Deste modo, ao lado do *aluno aprendiz estudioso* se anuncia a criança curiosa, criativa e crítica, que aprende brincando.

Pode-se perceber que essas ideias expressas nas evocações do quarto ano podem ser decorrentes dos estudos e leituras desenvolvidos durante o percurso educacional da graduação. O Quadro 8, mostra os atributos que foram comuns e os que são característicos de um ou mais anos.

PRIMEIRO ANO	SEGUNDO ANO	TERCEIRO ANO	QUARTO ANO
Aprendiz	Aprendiz	Aprendiz	Aprendiz
Estudar	Estudar	Estudar	Estudar
Atenção	Pessoa	Pessoa	Pessoa
Dedicado	Dedicado		Criança
Bagunceiro	Escola		
	Conhecimento		

Quadro 8 Atributos dos núcleos centrais referentes ao mote indutor Aluno para os licenciandos de Pedagogia

No estudo das representações sociais dos futuros professores pode ser considerado uma forma de compreender como as crenças, as teorias e os valores se incorporam nas práticas desses profissionais, e suas implicações no contexto educacional. Os atributos localizados no núcleo central do quadro de elementos estruturais, organizados por ordem média de evocação, são *aprendiz*, *dedicado* e *atenção*, e parecem demonstrar a representação do aluno pautada na dedicação – como aquele que se esforça para aprender. Contudo, o atributo *bagunceiro* na OME do primeiro ano parece evidenciar que os licenciandos chegam à academia com uma representação sobre *aluno* e, ao longo da graduação vão silenciando os

aspectos relacionados à bagunça. Esse fato favorece a estabilização de uma representação mais convencional de aluno – como aquele que estuda se dedica e aprende.

Como contraponto, o quarto ano apresenta o atributo *criança* que pode ser um novo significado organizado sobre a representação devido às leituras e experiências da formação. Vale ressaltar que o curso de Pedagogia da UFMT é licenciado com habilitação em Educação Básica até 10 anos, com destaque para a Educação Infantil, o que pode corroborar com a elaboração desse novo significado.

O elemento *bagunceiro* traz significados divergentes no *rol* geral dos significados apresentados no núcleo central de todos os anos. Tal fato parece revelar que a centralidade da representação social de *aluno* anuncia uma dimensão idealizada, que se contrapõe ao aluno real, presente no cotidiano escolar conforme anunciado no grupo de discussão.

Nós, pedagogas, a gente entra em contradição muitas vezes; eu ensino até ali. Porque a gente fala assim: a criança, ela tem que se desenvolver, ela tem que brincar, essa é a criança boa; o aluno bom é qual? É aquele que está sentado em silêncio? Fazendo a tarefinha? Qual que é esse aluno bom? Acho que a gente tem que ter na mente qual que é esse perfil, né, qual que é o aluno bom, e a criança boa, está desassociado? Ou a gente pode ver também que esse aluno é essa criança ou é esse ser que a gente discutiu anteriormente, né? Que ele tem toda essa construção também, todo esse cuidado que a gente tem que ter, né? Porque, às vezes a gente olha mesmo, principalmente antes de a gente entrar no curso; quando a gente está no início do primeiro ano, a gente olha a criança, ela é isso e aquilo, o aluno não pode, tem que ser disciplinado, o aluno não deve brincar em sala de aula, dependendo da visão pedagógica que você tem, né? A gente faz a separação, e acho que a gente precisa aprender a não fazer. A gente tem que parar de chegar na sala de aula e ver só alunos, ver que são crianças, não só alunos sentadinhos na cadeira; tem que olhar pro quadro bonitinho; trazendo essa questão que você trouxe, né, se for bem ganha, se não for bem, não ganha. Eu, pra mim, a visão é essa, associar mais. (FLR, 3º ano matutino)

Mas eu penso, será que o professor tem paciência pra ter, por exemplo, cinco ou seis alunos desses comunicativos? Que ele pode ter como bom? Ou será que ele prefere, a professora chegar a sala de aula, tá todo mundo sentadinho, bonitinho, silêncio. (...), mas o que você faz com aquele que está cutucando, fazendo outras coisas?... tem cinco ou seis desses lá na sala. Não existe, gente, um professor que fala “ai eu amo meus alunos que fazem bagunça”. (...) Eu só estou falando das palavras que estão colocadas, né, aí a gente vê como bom. (FLR, 3º ano matutino)

Mas essa questão de um aluno que pega as coisas rápidas e aí fica andando na sala, tirando a concentração dos demais, pra ele, mas aí é o aluno bagunceiro. (GL, 4º ano matutino)

É ai que eu falo, a gente quer ver qual aluno, né? (FLR, 3º ano matutino)

As evocações localizadas no núcleo central, tanto da organização por OME quanto da organização por OMI, para o termo indutor *aluno*, demonstram a consensualidade do atributo *aprendiz*. Na organização por ordem de importância destaca-se o atributo *estudar*, considerado uma ação que corrobora para a configuração da representação de aluno aprendiz e dedicado. Destaca-se então, que o referido atributo não comparece no núcleo central da organização

por OMI em nenhum dos subgrupos. Tal fato revela que o discurso em torno do aluno transgressor tende a ser silenciado frente ao processo de organização racional dos elementos estruturais por todos os subgrupos que compõem a amostra, em um movimento próximo do que se observou nas evocações sobre criança.

4.5. ENTRELAÇAMENTO DOS DADOS: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE CRIANÇA E ALUNO, SEGUNDO LICENCIANDOS DE PEDAGOGIA

A descrição e análise dos dados possibilitaram perceber como *criança* e *aluno* são representados pelos licenciandos em Pedagogia. Nessa etapa os resultados sobre os objetos serão apresentados concomitantemente.

Os procedimentos metodológicos possibilitaram delinear as tendências interpretativas, que serão enumeradas a seguir.

4.5.1. Análise de conteúdo

A análise de conteúdo evidenciou a *criança* como um ser inocente e puro. Esse procedimento contribuiu para revelar a aproximação entre *Ludicidade e Dimensão Intelectual de Construção*. Essa aproximação destacou que os licenciandos, ao evocarem aluno para o estímulo *criança*, atribuíram-lhe elementos relacionados à disciplina.

A *Dimensão Disciplinar* mostrou-se com conteúdos dispersos, o que parece demonstrar que os licenciandos tiveram menos consenso ao relacionar a criança com os aspectos disciplinares, demonstrando um contraponto com as demais subcategorias. Esse fato deixa em evidência a noção de inocência, interpretada como aspecto idealizado que se contrapõe com características associadas a transgressão e bagunça, itens que parecem sugerir significados relacionados à disciplina e controle.

Para o termo indutor *aluno* houve destaque para a aprendizagem e disciplina. Esse fator parece estar ancorado nas imagens construídas e naturalizadas na sociedade.

Outro dado contemplado foi a ausência de frases elaboradas para contemplarem elementos considerados depreciativos. Vale ressaltar que as categorias elaboradas na análise de conteúdo contribuíram para identificar os atores sociais e suas ações. Dessa forma o universo semântico relacionado à representação de *aluno* pareceu estar dividido entre a idealização e o contexto real em que se sublinha a preocupação com os aspectos disciplinares.

Destacaram-se também os elementos *criança* e *pessoa*, indicando a inserção de novas tendências que podem dar novo significado para a compreensão do termo infância. Dessa forma as influências desses novos significados podem estar em processo de internalização pelos futuros professores.

A dimensão afetiva entre aluno e professor mostrou-se, segundo os licenciandos, como fator importante para o processo de aprendizagem. Os sujeitos destacaram também que o distanciamento afetivo entre professor e aluno é considerado pelos licenciandos como um motivo para a dispersão e a má formação.

Vale ressaltar que o conteúdo sobre a *disciplina* foi anunciado como uma forma de regular o comportamento do estudante, trazendo à tona uma possível ambiguidade dos sujeitos que, ora se colocaram na posição de aluno ora como futuros professores.

4.5.2. Análise Hierárquica Coesitiva

Sobre esse procedimento metodológico foi possível identificar as relações entre as categorias e suas implicações. Assim foi possível identificar, no mote indutor *criança*, uma aproximação entre aprender e ludicidade, demonstrando a importância do desenvolvimento cognitivo, fato que corrobora os resultados da análise de conteúdo. O mal-estar também, assim como na análise de conteúdo, não compareceu nas informações dos dados.

A classe 2, que corresponde às categorias *Dimensão Sociocultural*, *Dimensão Relacional*, *Ludicidade* e *Dimensão Intelectual de Construção*, parece demonstrar que os atributos que comparecem nestas categorias aproximam-se do aspecto cognitivo, marcando a presença de conhecimentos sobre a relação entre brincar e aprendizagem. Dessa forma, a ludicidade é incluída como elemento de ancoragem associado ao desenvolvimento e aprendizagem. Contudo, para o atributo *aluno*, o mal-estar foi anunciado a partir das metáforas *sem luz*, *caixinha*,

registradas na memória social como palavras que delimitam a etimologia do termo *aluno* e resume as dificuldades de aprendizagem.

4.5.3. Análise dos elementos estruturais

A organização dos atributos pela OME e pela OMI para o atributo *criança* destacou que os atributos a partir de um exercício racional conservou o que é consenso, *criança inocente*, e possibilitou associar a ele novas informações – *criança em desenvolvimento*.

Os atributos localizados no quadro de elementos estruturais, na OMI para *aluno*, denunciaram que a organização racional dos elementos estruturais possibilitou que aos licenciandos aproximasse a imagem do *aluno* com a *criança*, atributo que compareceu no núcleo central da OMI, fato que contribui para o levantamento da hipótese de que à representação de *aluno* estão sendo acrescentados novos significados.

O atributo *bagunceiro*, alocado na zona de contraste no critério de espontaneidade, e na segunda periferia na ordem de importância, revelou que na organização racional dos elementos estruturais os licenciandos afastaram as características relacionadas ao mal-estar.

A *análise de similitude* indicou que os atributos *alegria* e *brincar* podem ser considerados centrais para representação social de *criança*, devido às ligações com os demais atributos. A palavra *aprendiz* compareceu com maior índice de conexidade, tornando-se elemento central para demonstrar o significado de *aluno*.

Sobre *análise dos elementos estruturais* segundo a variável *ano* pode-se dizer que existe uma diferença da representação de *criança* e de *aluno* entre os subgrupos, com relação aos seguintes aspectos: 1. o quarto ano apresenta-se como o único subgrupo cujos atributos *inocência* e *desenvolvimento* figuram no núcleo central (OME e OMI); 2. o primeiro ano apresenta-se como único subgrupo cujo atributo *bagunceiro* figura no núcleo central (OME). Disto decorre a indicação que, com relação à representação social de *criança*, os licenciandos anunciam uma negociação de significados articulados e, de certo modo, coerente entre si – *criança inocente* e *criança em desenvolvimento*, aquela que brinca e é alegre ou traz alegria para os adultos.

Neste caso, considera-se a ação da distorção das informações sobre o objeto, provavelmente presente na imagem da *criança inocente*, já confrontada pelas teorias do desenvolvimento, cujo destaque se dá na representação da *criança*, tal como o adulto, como sujeito

contraditório cujas emoções não negam sentimentos de amor e ódio. Assim, ao distorcer os significados atribuídos à criança, os licenciandos parecem selecionar e adotar como referencial a criança idealizada como expressão da inocência.

Com relação à representação social de *aluno*, sublinha-se os resultados do primeiro ano, que espontaneamente revelam a presença da dimensão negada e, mesmo, subtraída da infância, desta feita atribuída ao aluno por meio do atributo bagunceiro. O mesmo tende a ser silenciado no exercício de organização racional que privilegia a imagem de *aprendiz*.

A comparação dos quadros de elementos estruturais organizados por ordem média de evocação e por ordem média de importância permitiu identificar que as representações estudadas, conforme os futuros professores privilegiaram determinados aspectos dos objetos de representação focalizando-os de modo idealizado, subtraindo o que pode ser descrito como característica indesejada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em termos gerais, pode-se dizer que o presente estudo possibilitou reflexões de diferentes ordens, algumas delas já previstas nos objetivos inicialmente apresentados, outras decorreram de escolhas metodológicas cujos resultados se destacaram ao longo do processo de análise de dados.

Considerando o ponto de vista metodológico, destaca-se como sendo produtivos os procedimentos relativos à comparação dos quadros de elementos estruturais organizados por ordem média de evocação e por ordem média de importância. Tal procedimento prestou-se à análise sobre o impacto da organização racional dos elementos estruturais levando em consideração o critério de ordem de importância na produção de evocações, considerando a hipótese da ação de mecanismos de defesa que, quando ativados, funcionariam como espécie de filtro seletor de evocações.

A comparação acima descrita ganhou maior visibilidade quando associada à análise da variável ano, que possibilitou o estudo dos subgrupos, considerando diferentes modalidades e nível de pertencimento, de envolvimento e mesmo de conhecimento dos acadêmicos. Tal procedimento possibilitou a análise do fenômeno da focalização, presente nos processos de construção e partilha de representações sociais.

As cinco fases de análise de dados compuseram um cenário cuja complementaridade de informações permitiu a construção das hipóteses interpretativa paulatinamente, conforme a peculiaridade dos dados revelados por meio de cada uma das técnicas e dos processamentos.

Sobre as perguntas de Jodelet – *Quem sabe e de onde sabe?* –, este estudo procurou conhecer as representações dos licenciandos de Pedagogia da UFMT. Como particularidade, foi possível identificar que ora os licenciandos responderam como graduandos, dado identificado entre os sujeitos do primeiro e segundo ano, ora como futuros professores, com destaque para os licenciandos do terceiro e quarto ano.

Sobre “*O quê e como sabe?*” e sobre “*O quê sabe?*”, procurou-se conhecer as representações de *criança* e *aluno*, com destaque à variável ano; assim, foi identificado que existe um discurso consensual entre os licenciandos, balizado nas construções culturais difundidas pelo senso-comum, porém, a pesquisa demonstrou que novos conhecimentos estão sendo inseridos, provavelmente devido o acesso aos conhecimentos intelectuais e vivências partilhadas durante o percurso da graduação.

Do ponto de vista das análises propriamente ditas das representações sociais de *aluno* e *criança*, destaca-se seus conteúdos, bem como estruturas considerando o grupo de licenciandos de Pedagogia como um todo e os seus subgrupos, entendendo suas diferenças como indicadores de possíveis processos de transformações de representações.

Em particular, neste estudo, percebeu-se que os sujeitos ora apoiaram-se nos referenciais do científico apreendido na academia e ora em conhecimentos constituídos por meio de suas experiências individuais, familiares e culturais.

Observou-se, portanto que os conteúdos presentes na centralidade das representações sociais, fazem referencia aos conhecimentos presentes na memória coletiva dos indivíduos. Já as referencias ao discurso científico foram identificadas nas zonas de contraste e segunda periferia.

Assim a negociação entre as referências do universo científico e as do universo consensual se deu por meio de alguns fenômenos dentre os quais se destacou *defasagem* aspecto que contribui para a formação de representações. Dessa forma os resultados apontaram para a existência de conotações não específicas do objeto. Como também a eliminação de certas características, subtraindo-as ou distorcendo-as gerando as *suplementações*, *subtrações* e *distorções* que suprimem os atributos referentes ao objeto, como ação capaz de conter o efeito de repressão das normas sociais estabelecidas ou defendidas pelo grupo acadêmico.

Ao analisar as evocações relativas à *criança*, sublinhou-se que os acadêmicos de Pedagogia da UFMT, *campus* Cuiabá, ao representaram segundo a imagem social da *criança inocente*, provavelmente se ancoraram nas imagens historicamente construídas pelo pensamento social resultante das mudanças e construções sociais realizadas a partir do período medieval.

Ao considerar a comparação dos subgrupos gradualmente, destacou-se a internalização cada vez mais estável na centralidade da representação de conteúdos associados à imagem social da *criança em desenvolvimento*, com ênfase nos aspectos lúdicos associados à aprendizagem e aos aspectos cognitivos.

No entanto, a análise entre a organização por ordem média de evocação e ordem média de importância permitiu identificar que, frente à organização racional dos elementos estruturais, os atributos associados a Mal-estar, anunciados espontaneamente, migram da zona de contraste para a segunda periferia. Junto a isso observou-se maior uso de atributos pertencentes ao vocabulário acadêmico.

Já os conteúdos e estrutura da representação social sobre aluno, segundo os licenciandos, anunciam a centralidade do termo aprendiz caracterizado como dedicado, imbuído de disponibilidade para aprender e disciplina para estudar.

Ao observar o comportamento do atributo *bagunceiro*, pertencente à zona de contraste do quadro organizado pela ordem média de evocação, em comparação com o seu alojamento na segunda periferia, do quadro organizado pela ordem de importância, novamente constata-se a tendência dos acadêmicos em diminuir a adesão aos atributos cujos significados são associados ao mal-estar do professor.

A análise dos excertos do grupo de discussão possibilitou a elaboração da hipótese que indicou a organização racional dos elementos estruturais como estratégia caracterizada por evitar conteúdos associados a aluno bagunceiro, motivada pela necessidade de preservação identitária, uma vez que os acadêmicos assumem os seus receios quando, diante de um aluno com tais características, temem não saber o que fazer e, mesmo, não saber se serão tecnicamente adequados. Observa-se assim certo grau de julgamento, em um exercício no qual os licenciandos caracterizam o bom professor e o professor descomprometido, julgamento este que anuncia o seu próprio.

Desta forma, falar do aluno bagunceiro mobiliza as inseguranças do futuro professor que se percebe pouco preparado para trabalhar com esta faceta do aluno. Provavelmente por esta mesma razão os significados associados à representação da *criança má* também tenham sido silenciados, o que deixa em evidência que a noção de *inocência* pode ser interpretada como aspecto idealizado, que se contrapõe a características associadas à *transgressão* e *bagunça*.

E com que efeitos? Assim, tanto a representação social de *criança*, quanto a de *aluno* parecem ser construídas em um exercício que prima por subtrair a contradição inerente a todo ser humano, nomeada a partir de antinomias tais como: amor e ódio, prazer e desprazer, construção e desconstrução. O que se percebe é a adesão ao modelo idealizado de ser humano que atende às demandas afetivas do adulto à medida que reafirma, sem colocar em risco, sua função de educador que protege, cuida, e de professor que ensina ao mesmo tempo em que estimula o desenvolvimento.

Daí a forte associação entre criança-inocência-liberdade e aluno-dedicação-disciplina acompanhada pela cisão que não reconhece a criança no aluno. Este arranjo das representações sociais ora estudadas revela elementos que trazem consequências para o processo formativo tanto dos alunos, quanto dos professores. Em ambos os casos anuncia-se a incapacidade

frente à imprevisibilidade e à desordem, muitas vezes motivadas pelo desejo ou por variáveis que fogem ao controle do professor.

Controle e descontrole passam a ser elementos que definem o bom professor e o bom aluno, em um exercício muito distante dos pressupostos anunciados pela educação, cuja finalidade se define pela construção da autonomia.

Diante dos resultados alcançados, este estudo pretendeu levantar reflexões que contribuam com os já existentes questionamentos acerca da formação de professores.

Dessa forma como hipóteses interpretativas levantam-se os seguintes questionamentos:

- a) Quais os reflexos que essas representações sobre *criança* e *aluno* trazem para uma educação que pretende ser emancipadora?
- b) Os conteúdos teóricos que compõem a matriz curricular do curso contribuem para o reforço das representações de *criança* e *aluno* configuradas entre os licenciandos de Pedagogia?
- c) No contexto da pesquisa percebeu-se que a idealização de *criança* e *aluno* foi recorrente, evidenciando uma contraposição com a realidade escolar. Dessa forma como tornar o estágio em uma oportunidade de estreitamento entre teoria e prática?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRIC, J. C. A abordagem estrutural das representações sociais. In: MOREIRA A. S. P.; OLIVEIRA D.C. (orgs.), **Estudos interdisciplinares de representação social**. Goiânia: AB.1998.

_____. O estudo experimental das representações sociais. In: JODELET D. (Org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro; 2001.

_____. In: SÁ, C. P. **Núcleo central das representações sociais**. Petrópolis: Vozes, 2002.

ALMEIDA, A. M. O. A pesquisa em representações sociais: proposições teórico-metodológicas. In: SANTOS, M. F. S.; ALMEIDA, L. M. **Diálogo com a Teoria da Representação social**. Editora Universitária da UFPE, 2005.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. **Representações sociais: desenvolvimentos atuais e aplicações à educação**. ENDIPE. Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Linguagens, espaço e tempo no ensinar e aprender. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

ANDRADE, D. B. S. F. **O Lugar feminino na escola: um estudo em representações sociais**. Cuiabá: EdUFMT/FAPEMAT, 2007.

_____. et al. Aspectos da Profissionalidade Docente a partir do estudo das representações sociais de Licenciandos. In: **Jornada Internacional em Representações Sociais 2007**. Brasília, 2007. Disponível em: <http://www.gosites.com.br/vjirs/evento.asp> Acesso em: 05 mar. 2008.

_____. et al. Evocações e metáforas para professor: explorações em torno das representações sociais de licenciandos da universidade de Mato Grosso. In: SOUSA, C. P.; PARDAL, L. A.; VILLAS BÓAS, L. P. S. (Org.). **Representações sociais sobre o trabalho docente**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2009.

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. 2. ed. Tradução de Dora Flaksman. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

ARRUDA, A. Despertando do pesadelo: a interpretação. In: MOREIRA, A. S. P.; CAMARGO, B. V.; JESUÍNO, J. C.; NÓBREGA, S. M. (Org.). **Perspectivas Teórico- Metodológicas em Representações Sociais**. João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 2005. p. 229-258.

BERALDO, T.M.L.; MONTEIRO, F. M. A. Caminhos do Curso de Pedagogia na UFMT: novos desafios. In: MONTEIRO, F. M. A.; MÜLLER, M.L. R. (Orgs.). **Profissionais da Educação: políticas, formação e pesquisa**. Coletânea VIII Encontro de Pesquisa em Educação da Região Centro Oeste-ANPEd: Campo Grande, MS, EdUFMT, 2006.

BENTO GUTH, F. **Representações Sociais de licenciandos em Ciências Biológicas e Educação Física da UFMT, sobre o futuro do trabalho docente: um estudo sobre razões para ser professor, atividades docentes atuais e futuras, e do que dependerá o trabalho do professor.** 2008. 326 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2008.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo.** Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa Portugal: Edições 70, 1977.

BERGER, P. L. ; LUCKMANN, T. **A construção Social da Realidade: tratado de sociologia do conhecimento.** Tradução de Floriano de Souza Fernandes. Petrópolis:Vozes, 1985.

BRASÍLIA, MEC/SEB. **Ensino Fundamental de nove anos – Orientações Gerais.** Brasília: MEC, 2004.

CAMARGO, B. V. Introdução. In: MOREIRA, A. S. P.; CAMARGO, B. V.; JESUÍNO, J. C.; NÓBREGA, S. M. (Org.). **Perspectivas Teórico- Metodológicas em Representações Sociais.** João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 2005. p. 19-24.

CARVALHO, J. O. **O trabalho docente a partir de um exercício prospectivo realizado na interlocução entre dois grupos de alunos das licenciaturas na Universidade Federal de Mato Grosso: um estudo de representações sociais.** 192 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2008.

COUTURIER, R.; BODIN, A.; GRAS, R. **A Classificação Hierárquica Implicativa e Coesiva.** Ajuda do software CHIC. VERSÃO 3.1, 2003.

GATTI, B. A. **A Construção da pesquisa em educação no Brasil.** Brasília: Plano Editora, 2002. v. 1. (Série Pesquisa em Educação).

_____. Quantificação em pesquisa: questões. In: **Revista de Educação Pública**, nº 26. Cuiabá: EdUFMT. 2005.

HAIR, J. F. et al. **Análise multivariada de dados.** Tradução Adonai Schlup Sant'Anna. Colaboradores Anselmo Chaves Neto e Maria Aparecida Gouveia. Porto Alegre: Bookman, 2005.

HEYWOOD, C. **Uma história da infância.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

DE ROSA, A. S. A rede associativa: uma técnica para captar a estrutura, os conteúdos, os indícios de polaridade, neutralidade e estereotopia dos campos semânticos relacionados com as representações sociais. In: MOREIRA, A. S. P.; CAMARGO, B. V.; JESUÍNO, J. C.; NÓBREGA, S. M. (Org.). **Perspectivas Teórico- Metodológicas em Representações Sociais.** João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 2005. p. 61-127.

DOISE, Willem. **Da psicologia social à psicologia societal.** *Psic.: Teor. e Pesq.* [online]. 2002, vol.18, n.1. acessado em <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v18n1/a04v18n1.pdf>. 04/02/2009.

DUVEEN, G. Crianças enquanto atores sociais: As representações sociais em desenvolvimento. In: JOVCHELOVITCH, S. ; GUARESCHI, P. (orgs) **Textos em Representações Sociais**. Petrópolis: Vozes, 1994.

GRAS, R.; AG ALMOULOU, S. **A implicação estatística usada como ferramenta em um exemplo de análise de dados multidimensionais** – Educação matemática Pesquisa. Revista do Programa de estudos pós-graduação em Educação matemática – PUC-SP, Educ, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 75-88, 2002.

GÜNTHER, H. Pesquisa Qualitativa *Versus* Pesquisa Quantitativa: esta é a questão? **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. Mai-Ago 2006, Vol. 22 n. 2, pp. 201-21.

FIGUEIREDO, L.. Distribuição da Literatura Geológica Brasileira: Estudo Bibliométrico. **Ciência da Informação**, América do Norte, 2, mar. 2009. Disponível em: <http://revista.ibict.br/ciinf/index.php/ciinf/article/view/1629/1238>. Acesso em: 11 Dez. 2009.

FLAMENT, C. **Approche structurale et aspects normatifs des représentations sociales**. Tradução Marie Annik. In *Psychologie & Societé - Réflexions sur les représentations sociales*, Laboratoire de psychologie sociale, Université de Provence. Paris, Tome 2 (2), n 4, p 57-80, 2002.

FLEURY, M. Há uma criança dentro da professora? In: OLIVEIRA, Z. (org) **Educação Infantil: muitos olhares**. São Paulo: Cortez, 1994.

GILLY, M. As representações sociais no campo da educação. In: JODELET, D. **As representações sociais**. Tradução: Lilian Ulup. Rio de Janeiro: EDUERJ. 2001.

GIMENO, S. J. **O aluno como invenção**. Tradução Daisy Vaz de Moraes. Porto Alegre: Artmed, 2005.

HAIR, J. F. et al. **Análise multivariada de dados**. Tradução Adonai Schlup Sant'Anna. Colaboradores Anselmo Chaves Neto e Maria Aparecida Gouveia. Porto Alegre: Bookman, 2005.

JODELET, D. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, D. (Org.). **As Representações Sociais**. Tradução de Lilian Ulup. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

_____ A alteridade como produto e processo psicossocial. In: ARRUDA, A. (Org.). **Representando a alteridade**. Petrópolis: Vozes, 1998.

JOVCHELOVITCH, S. **Os contextos do saber: representações, comunidade e cultura**. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

LEANDRO, E. J. **Um panorama de argumentação de alunos da educação básica: o caso do fatorial**. 139 f. Dissertação (Mestrado profissional em ensino de Matemática)- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2006.

LIMA, M. H.T. F. **Informação sobre direito à informação: visibilidade da produção brasileira de 1988 a 2003 a partir de base de dados.** VIII ENANCIB – Encontro Nacional de Pesquisa em Ciência da Informação Salvador, Ba. 28 a 31 de outubro de 2007. Disponível em :http://www.enancib.ppgci.ufba.br/prog_gt7.htm Acessado em 11 Dez. 2009.

LIMA, M. S. **Atividades docentes: do que dependem hoje e amanhã, segundo representações sociais de alunos dos cursos de licenciatura da Universidade Federal de Mato Grosso.** 214 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2008.

LOPES, J.R. O Estado, a Universidade e o Sindicato no processo de formação e profissionalização do professor: a experiência de Mato Grosso. **Revista de Educação Pública** Cuiabá: v. 8, n. 13, p. 11-24, jan./jun., 1999.

MADEIRA, M. C. Um aprender do viver: educação e representação social. In: MOREIRA, A. S. P. OLIVEIRA, D. C. (orgs). **Estudos Interdisciplinares de Representação Social.** Goiânia: AB, 2000.

MENIN, M. S. S. ; SHIMIZU, A. M. Educação e representação social: tendências de pesquisas na área – período de 2000 a 2003. In: MENIN, M. S. S. ; SHIMIZU, A. M. (Org.). **Experiência e representação social: questões teóricas e metodológicas.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

_____. et. al. Representações sobre o trabalho do professor: comparações entre Pedagogia e licenciaturas, primeiro e último ano de formação In: SOUSA, C. P.; PARDAL, L. A.; VILLAS BÔAS, L. P. S. (Org.). **Representações sociais sobre o trabalho docente.** Aveiro: Universidade de Aveiro, 2009.

MICARELLO, H. A. L. S. **Professores da pré-escola: trabalho, saberes e processos de construção de identidade.** 212 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

MOSCOVICI, S. **A representação social da psicanálise.** Rio de Janeiro: Zahar. 1978.

_____. **Representações Sociais: investigações em psicologia social.** Petrópolis: Vozes, 2003.

NÓBREGA; S. M.; COUTINHO, M. P. L. O teste de associação livre de palavras. In: COUTINHO, M. P. L; LIMA, A.; OLIVEIRA, F.; FORTUNATO, M. L. (Orgs). **Representações sociais: abordagem interdisciplinar.** João Pessoa: EDUFPB, 2003, p. 67-77.

NÓBREGA, S. M. Sobre a Teoria das Representações Sociais. In: Moreira, A. S. P. **Representações Sociais: teoria e prática.** João Pessoa: Editora Universitária, 2001.

NOGUEIRA-MARTINS, M. C. F. BÓGUS, C. M. Considerações sobre a metodologia qualitativa como recurso para o estudo das ações de humanização em saúde. **Saúde e Sociedade** v.13, n.3, p.44-57, set-dez 2004.

OLIVEIRA, A.M.R. Entender o outro (...) exige mais, quando o outro é uma criança: reflexões em torno da alteridade da infância no contexto da educação infantil . In: **Reunião anual**

da ANPED, XXV, 2002, Caxambú. Anais ANPED, 2002. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/25/alessandrarottaoliveirat07.rtf>> Acesso em: 18 junho 2008.

OLIVEIRA, D. C. et al. Análise das Evocações Livres: uma técnica de análise estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, A. S. P.; CAMARGO, B. V.; JESUÍNO, J.C.; NÓBREGA, S. M. (Org.). **Perspectivas Teórico- Metodológicas em Representações Sociais**. João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 2005. p. 573-603.

PECORA, A. R. **Memória e representações sociais de Cuiabá e da sua juventude, por três gerações, na segunda metade do século XX**. 219 f. Tese (Doutorado em Psicologia Social)- Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

QUINTEIRO, J. **Infância e escola: uma relação marcada por preconceitos**. 250 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2000.

RANGEL, K. T. P. **As representações sociais de discentes de pedagogia da UFMT, campus de Cuiabá, acerca das escolhas na formação vinculadas à docência**. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2009.

ROUQUETE, M. L. Representações e práticas sociais: alguns elementos teóricos. In: Moreira A.S.P, Oliveira D.C,(org.) **Estudos interdisciplinares de representação social**. 2ª Ed. Goiânia: AB Editora; 2000.

SÁ, C. P. **Núcleo central das representações sociais**. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. **Construção do objeto de pesquisa em representações sociais**. Rio de Janeiro: Eduerj, 1998.

SANTANA, A. S. **Trabalho docente nos tempos atuais: representações sociais de alunos das licenciaturas em Ciências Exatas do campus cuiabano da UFMT**. 182 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2008.

SANTOS, L. M. **Concepções do professor de matemática sobre o ensino de álgebra**. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática)- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

SANTOS, G. **As representações sociais de licenciandos em Pedagogia da UFMT, campus Cuiabá, sobre conhecimento**. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2009.

SANTOS, G.; SANTOS, M. F.; ANDRADE; D. B. S. F. O aluno segundo representações sociais de futuros pedagogos. In: **IX Encontro de Pesquisa em Educação da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação** (Anped-Centro-Oeste), Brasília,DF,CD ROM,2008.

SARMENTO, M. J. Visibilidade social e estudo da infância. In: VASCONCELLOS, V. M. R.; SARMENTO, M. J. (orgs.). **Infância (in)visível**. Araraquara, SP : Junqueira & Marin, 2007.

_____. Sociologia da Infância: correntes e confluências. In: SARMENTO, M. J.; GOUVÊA, A.M.C.S. (orgs). **Estudos da Infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

SILVA, B. L. **Representações sociais de acadêmicos em Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso, Campus Cuiabá, sobre mudanças na educação**. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2009.

SIROTA, R. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. **Cadernos de Pesquisa. Fundação Carlos Chagas**, São Paulo: Autores Associados, n. 112, p. 7-32, março. 2001.

SOUZA, E. D. **Ser ou não ser professor: representações sociais de alunos dos cursos de licenciatura UFMT**. 248 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2008.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO. **Uma proposta interinstitucional**. Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia- Magistério das Séries Iniciais do Ensino Fundamental, Cuiabá, 2006. 93 p.

VERGÈS, P. **Ensemble de programmes**. Manuel. **Aix em Provence** [s.n], 1999.

WAGNER, W. Sociogênese e características das representações sociais. In: MOREIRA, A. S. P.; OLIVEIRA, D. C. (orgs). **Estudos interdisciplinares em representações sociais**. Goiânia: AB editora, 1998.

_____. História, Memória e senso comum representações sociais e interdisciplinaridade. In: MOREIRA, A. S. P.; JESUÍNO, J. C.(orgs.). **Representações sociais: teoria e prática**. João Pessoa: Editora Universitária, UFPB, 2003.

WELLER, W. Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aportes teóricos metodológicos e análise de uma experiência com o método. *Educação e Pesquisa*, Ago 2006, vol.32, n°.2, p.241-260.

VALA, J. Representações sociais-para uma psicologia social do pensamento social. In: VALA, J; MONTEIRO, M. B. (Orgs) **Psicologia social**. 2.ed, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1993.

ZANELLA, A. V. (2005). **Sujeito e alteridade: Reflexões a partir da psicologia histórico-cultural**. *Psicologia e Sociedade*, 17 (2), 99-104.

APÊNDICES

APÊNDICE A Termo de consentimento livre e esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Nome do (a) Pesquisador (a): Aline Rejane Caxito Braga e Marisa Farias dos Santos Lima

Você está sendo convidado (a) a participar desta pesquisa. Ao integrar este estudo estará permitindo a utilização dos dados fornecidos. Você tem liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer momento da pesquisa, sem qualquer prejuízo pessoal.

Todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais, você não precisará se identificar. Somente o (a) pesquisador (a) terá acesso às suas informações e após o registro destas o documento será destruído.

Consentimento Livre e Esclarecido

Tendo em vista os esclarecimentos acima apresentados, eu, manifesto livremente meu consentimento em participar da pesquisa.

Nº	Nome do participante	Assinatura do participante
01		
02		
03		
04		
05		
06		
07		
08		
09		
10		
11		
12		
13		
14		
15		
16		
17		
18		
19		
20		

APÊNDICE B Roteiro para a Associação Livre de Palavras

ACOMPANHE AS INSTRUÇÕES

Escreva, por favor, as primeiras cinco palavras que vêm a sua mente quando se fala a palavra **RELÓGIO**

() _____ () _____ () _____ () _____ () _____

Agora, atribua um grau de importância para cada palavra. Para isso utilize para o termo mais importante o número 1, para o segundo mais importante, o número 2, e assim, sucessivamente. Escreva os números dentro dos parênteses que precedem cada palavra que você escreveu. Posteriormente, escreva uma frase utilizando a palavra que você considerou a mais importante.

Escreva, por favor, cinco palavras soltas que vêm a sua mente a cada vez que for apresentada uma nova questão. Em seguida, enumere por ordem de importância as palavras que você escreveu. Para isso, utilize os parênteses. Após esta etapa, escreva, por favor, uma frase utilizando a palavra que você considerou a mais importante.

a) () _____ () _____ () _____ () _____ () _____

b) () _____ () _____ () _____ () _____ () _____

c) () _____ () _____ () _____ () _____ () _____

d) () _____ () _____ () _____ () _____ () _____

Por favor, permaneça com esta folha e aguarde a entrega da próxima para que possamos prosseguir.

APÊNDICE C Questionário Sócio demográfico

1. IDADE

- (A) Entre 17 a 22 anos
- (B) Entre 23 a 28 anos
- (C) Entre 29 a 34 anos
- (D) Entre 35 a 40 anos
- (E) Acima de 40 anos

2. SEXO

- (A) Feminino
- (B) Masculino

3. ANO

- (A) 1º ano
- (B) 2º ano
- (C) 3º ano
- (D) 4º ano

4. TURNO

- (A) Matutino
- (B) Vespertino

5. ESTADO CIVIL

- (A) Solteiro
- (B) Casado
- (C) Divorciado
- (D) Outros

6. TRABALHO

- (A) Trabalha em escola
 - (B) Não Trabalha
 - (C) Outro Trabalho. Qual
-

7. ATIVIDADES ACADÊMICAS

7.1. Iniciação Científica

- (A) Monitoria
 - (B) Voluntários de Iniciação Científica (VIC)
 - (C) PET
 - (D) Programa de Iniciação Científica (PI-BIC)
 - (E) Não participa
 - (E) Outro
-

7.2. Movimento Estudantil

- (A) Centro Acadêmico (CA)
- (B) Diretório Central dos Estudantes (DCE)
- (C) Não participa

8. MOVIMENTOS SOCIAIS

- (A) Participa. Qual
-
- (B) Não participa

APÊNDICE D Categorias referentes ao mote indutor *criança*

CRIANÇA MÁ	F	%	CATEGORIAS DE CRIANÇA						F	%	
			CRIANÇA INOCENTE		CRIANÇA IMANENTE		CRIANÇA EM DESENVOLVIMENTO				
Danada	5	18,53	Inocência	29	19,46	Peguesa	12	23,08	Sincera	23	27,39
Sapeca	4	14,82	Feliz	25	16,78	Carente	10	19,23	Espereta	21	25,00
Bagunceira	2	7,41	Bonita	22	14,77	Fragil	10	19,23	Inteligente	8	9,53
Chorona	2	7,41	Paciente	13	8,72	Dependente	6	11,54	Livre	6	7,14
Pedinte	2	7,41	Doce	8	5,37	Energia	6	11,54	Criativa	4	4,76
Rebelds	2	7,41	Amorosa	6	4,03	Indefesa	3	5,77	Dinâmica	3	3,57
Travessa	2	7,41	Carinhosa	6	4,03	Ingênua	3	5,77	Briacalhosa	2	2,38
Artista	1	3,70	Amiga	5	3,36	Insegura	2	3,84	Divertida	2	2,38
Atrapalhada	1	3,70	Esportista	4	2,69				Capaz	2	2,38
Birrenta	1	3,70	Sensível	4	2,69				Educada	2	2,38
Chata	1	3,70	Sonhadora	4	2,69				Ativa	1	1,19
Irresponsável	1	3,70	Anjo	3	2,01				Comunicativa	1	1,19
Malhosa	1	3,70	Especial	3	2,01				Conhecadora	1	1,19
Teimosa	1	3,70	Maisn	3	2,01				Dedicada	1	1,19
Problemática	1	3,70	Pera	3	2,01				Enfocada	1	1,19
			Amável	2	1,34				Estruturada	1	1,19
			Delicada	2	1,34				Estudiosa	1	1,19
			Terna	2	1,34				Híbil	1	1,19
			Adorada	1	0,67				Critica	1	1,19
			Maravilhosa	1	0,67				Extrovertida	1	1,19
			Protegida	1	0,67				Falante	1	1,19
			Querida	1	0,67						
			Engraçada	1	0,67						
Total	27	100	Total	149	100	Total	52	100	Total	84	100

BEM ESTAR		
Atributos	F	%
Alegria	78	37,86
Amor	36	17,48
Carinho	25	12,14
Sorriso	16	7,77
Afeto	8	3,88
Bênção	8	3,88
Animação	4	1,94
Importante	4	1,94
Surpresa	3	1,46
Paz	2	0,97
Encanto	2	0,97
Necessária	2	0,97
Tudo	1	0,49
Bênção	1	0,49
Satisfação	1	0,49
Fé	1	0,49
Superação	1	0,49
Vontade	1	0,49
Estável	1	0,49
Gostar	1	0,49
Saúde	1	0,49
Descontração	1	0,49
Sorte	1	0,49
Direitos	1	0,49
Contagia	1	0,49
Paixão	1	0,49
Virtude	1	0,49
Divertir	1	0,49
Prazer	1	0,49
Festa	1	0,49
Total	206	100

DIMENSÃO INTELLECTUAL DE CONSTRUÇÃO		
Atributos	F	%
Desenvolvimento	21	17,36
Aprender	19	15,70
Curiosidade	17	14,05
Ensinar	12	9,92
Responsabilidade	9	7,44
Estudo	5	4,12
Imaginação	4	3,30
Interação	4	3,30
Caminho	3	2,48
Criatividade	3	2,48
Dedicação	3	2,48
Descoberta	3	2,48
Compromisso	2	1,65
Capacidade	2	1,65
Interesse	2	1,65
Saber	2	1,65
Construção	2	1,65
Procura	1	0,83
Razão	1	0,83
Conhecer	1	0,83
Solução	1	0,83
Informação	1	0,83
Inteligência	1	0,83
Formação	1	0,83
Estímulo	1	0,83
Total	121	100

LUDICIDADE		
Atributos	F	%
Brincar	60	55.56
Brinquedo	8	7.40
Correr	7	6.47
Pular	5	4.62
Arte	3	2.78
Ludicidade	3	2.78
Diversão	3	2.78
Fantasia	3	2.78
Movimento	2	1.85
Jogos	2	1.85
Desenhar	2	1.85
Atividades	2	1.85
Dançar	2	1.85
Passear	1	0.93
Cair	1	0.93
Sorvete	1	0.93
Lazer	1	0.93
Música	1	0.93
Mágica	1	0.93
Total	108	100

DIMENSÃO TEMPORAL		
Atributos	F	%
Futuro	18	24,32
Esperança	16	21,62
Vida	10	13,51
Fase	5	6,76
Mudança	4	5,41
Presente	3	4,05
Passado	2	2,70
Maternidade	2	2,70
Início	2	2,70
Nascimento	2	2,70
Salvação	1	1,35
Processo	1	1,35
Continuidade	1	1,35
Período	1	1,35
Renovação	1	1,35
Perpetuação	1	1,35
Saudade	1	1,35
Precoce	1	1,35
Momento	1	1,35
Lembrança	1	1,35
Total	74	100

DIMENSÃO RELACIONAL		
Atributos	F	%
Cuidado	23	35,38
Atenção	15	23,07
Proteção	10	15,39
Afetividade	3	4,62
Alimentar	3	4,62
Emoção	3	4,62
Preocupação	2	3,08
Sensibilidade	1	1,54
Mimo	1	1,54
Solidariedade	1	1,54
Valorizar	1	1,54
Colo	1	1,54
Amar	1	1,54
Total	65	100

PAPÉIS		
Atributos	F	%
Aluno	13	26,53
Família	13	26,53
Sábia	6	12,25
Pessoa	6	12,25
Exemplo	3	6,12
Professores	2	4,08
Criança	2	4,08
Tábula	1	2,04
Sonhador	1	2,04
Artista	1	2,04
Formiguinha	1	2,04
Total	49	100%

DIMENSÃO DISCIPLINAR		
Atributos	F	%
Choro	12	27,28
Bagunça	8	18,19
Respeito	7	15,90
Gritar	2	4,55
Barulho	2	4,55
Comportamento	2	4,55
Inquietação	1	2,27
Brigas	1	2,27
Disciplina	1	2,27
Bronca	1	2,27
Hiperatividade	1	2,27
Autoridade	1	2,27
Obediência	1	2,27
Despreocupação	1	2,27
Seriedade	1	2,27
Danadeza	1	2,27
Descompromisso	1	2,27
Total	44	100

DIMENSÃO SÓCIO CULTURAL		
Atributos	F	%
Infância	9	40,90
Educação	7	31,82
Trabalho	4	18,18
Pedagogia	1	4,55
Condições	1	4,55
Total	22	100

LUGAR		
Atributos	F	%
Escola	9	60,00
Parquinho	2	13.32
Escada	1	6.67
Pré-escola	1	6.67
Creche	1	6.67
Lar	1	6.67
Total	15	100

MAL ESTAR		
Atributos	F	%
Problemas	1	12.50
Inexperiência	1	12.50
Improviso	1	12.50
Desafio	1	12.50
Obscuro	1	12.50
Despesa	1	12.50
Armadilha	1	12.50
Impaciência	1	12.50
Total	8	100

APÊNDICE E Categorias referentes ao mote indutor *aluno*

CARACTERÍSTICAS PESSOAIS					
INTELIGENTE	F	%	BAGUNCEIRO	F	%
Inteligente	22	9.28	Bagunceiro	10	14.28
Dedicado	17	7.17	Desinteressado	6	8.57
Esforçado	14	5.90	Distraído	6	8.57
Responsável	14	5.90	Pequeno	4	5.71
Estudioso	13	5.48	Carente	4	5.71
Curioso	11	4.64	Preguiçoso	2	2.85
Atencioso	10	4.21	Ausente	2	2.85
Crítico	9	3.79	Rebelde	2	2.85
Carinhoso	9	3.79	Confuso	2	2.85
Esperto	8	3.37	Inquieto	2	2.85
Criativo	8	3.37	Apressado	2	2.85
Único	7	2.95	Ingênuo	2	2.85
Paciente	7	2.95	Chato	1	1.42
Compromissado	6	2.53	Imprevisível	1	1.42
Alegre	6	2.53	Incompetente	1	1.42
Participativo	5	2.10	Triste	1	1.42
Iluminado	5	2.10	Danado	1	1.42
Capaz	4	1.68	Desfavorecido	1	1.42
Amoroso	4	1.68	Terrível	1	1.42
Persistente	3	1.26	Complicado	1	1.42
Assíduo	3	1.26	Vingativo	1	1.42
Interessado	3	1.26	Irresponsável	1	1.42
Autonomia	3	1.26	Impaciente	1	1.42
Pensador	3	1.26	Irreverente	1	1.42
Ativo	3	1.26	Agressivo	1	1.42
Educado	3	1.26	Leigo	1	1.42
Companheiro	3	1.26	Lento	1	1.42
Tímido	2	0.84	Menor	1	1.42
Competente	2	0.84	Sobrecarregado	1	1.42
Espontâneo	2	0.84	Tagarela	1	1.42
Profissional	2	0.84	Nervoso	1	1.42
Brincalhão	2	0.84	Evasivo	1	1.42
Aplicado	2	0.84	Atrasado	1	1.42
Comunicativo	2	0.84	Despreparado	1	1.42
Carismático	2	0.84	Bobo	1	1.42
Habilidoso	2	0.84	Audacioso	1	1.42
Solitário	1	0.42	Agitado	1	1.42
Prestativo	1	0.42	Ignorante	1	1.42
Pesquisador	1	0.42			
Receptivo	1	0.42			
Rápido	1	0.42			
Bom	1	0.42			
Satisfeito	1	0.42			
Concentrado	1	0.42			

CARACTERÍSTICAS PESSOAIS

POSITIVAS	F	%	NEGATIVAS	F	%
Legal	1	0,42			
Corajoso	1	0,42			
Crédulo	1	0,42			
Moldável	1	0,42			
Organizado	1	0,42			
Comportado	1	0,42			
Amoroso	1	0,42			
Imperativo	1	0,42			
Total	237	77,20		70	22,80

DIMENSÃO INTELECTUAL		
Atributos	F	%
Aprender	44	24,30
Estudar	27	14,91
Ensinar	15	8,28
Desenvolvimento	9	4,97
Atenção	8	4,41
Interesse	8	4,41
Educar	8	4,41
Experiência	7	3,86
Construção	6	3,31
Dúvidas	6	3,31
Saber	6	3,31
Perguntar	5	2,76
Criar	4	2,20
Desafio	3	1,65
Entender	3	1,65
Ler	2	1,10
Ação	2	1,10
Conscientizar	2	1,10
Pensar	2	1,10
Compreensão	2	1,10
Interagir	2	1,10
Escrever	1	0,05
Refletir	1	0,05
Indagar	1	0,05
Atenção	1	0,05
Conhecer	1	0,05
Procura	1	0,05
Desconhecido	1	0,05
Informação	1	0,05
Novo	1	0,05
Criticidade	1	0,05
Total	181	100

PAPÉIS		
Atributos	F	%
Aprendiz	50	29,94
Pessoa	46	26,34
Criança	28	16,76
Amigo	10	5,98
Professor	7	4,19
Cidadão	6	3,59
Receptor	5	2,99
Família	4	2,39
Sábio	2	1,19
Profissional	1	0,05
Expectador	1	0,05
Construtor	1	0,05
Protagonista	1	0,05
Personalidade	1	0,05
Seguidor	1	0,05
Referência	1	0,05
Pesquisador	1	0,05
Colega	1	0,05
Líder	1	0,05
Total	166	100

TRABALHO		
Atributos	F	%
Avaliação	13	16,66
Trabalho	13	16,66
Formação	4	5,12
Pesquisa	3	3,84
Educação	3	3,84
Aula	3	3,84
Condições	2	2,56
Pedagogia	2	2,56
Objetivo	2	2,56
Foco	2	2,56
Projetos	2	2,56
Conteúdo	2	2,56
Leitura	2	2,56
Série	1	1,28
Trabalho	1	1,28
Reunião	1	1,28
Escala	1	1,28
Curso	1	1,28
Matéria	1	1,28
Recreio	1	1,28
Meta	1	1,28
Atividade	1	1,28
Exercício	1	1,28
Alfabetização	1	1,28
Intencionalidade	1	1,28
Instrumento	1	1,28
Total	78	100

DIMENSÃO RELACIONAL		
Atributos	F	%
Conversa	12	18,46
Brincar	8	12,30
Conflito	6	9,23
Interação	5	7,69
Ouvir	4	6,15
Troca	4	6,15
Amizade	3	4,61
Vontade	3	4,61
Cuidado	3	4,61
Participação	2	3,07
Envolvimento	2	3,07
Outro	1	1,53
Compreensão	1	1,53
Amar	1	1,53
Ética	1	1,53
Aceitar	1	1,53
Inclusão	1	1,53
Atitude	1	1,53
Incompreensão	1	1,53
Todos	1	1,53
Comunicação	1	1,53
Encaminhar	1	1,53
Mérito	1	1,53
Olhar	1	1,53
Total	65	100

LUGAR		
Atributos	F	%
Escola	27	71,05
Sala de aula	6	15,78
Ponto de ônibus	2	5,26
Faculdade	2	5,26
Universo	1	2,63
Total	38	100

DIMENSÃO DISCIPLINAR		
Atributos	F	%
Bagunça	8	23,52
Disciplina	5	14,70
Respeito	4	11,76
Comportamento	4	11,76
Respeito	2	5,88
Barulho	2	5,88
Comportado	2	5,88
Regras	1	2,94
Correria	1	2,94
Desorganização	1	2,94
Obrigaçã	1	2,94
Transgredir	1	2,94
Organização	1	2,94
Indisciplina	1	2,94
Total	34	100

DIMENSÃO SÓCIO CULTURAL		
Atributos	F	%
Conhecimento	24	72,72
Cultural	2	6,06
Social	2	6,06
Possibilidades	1	3,03
Oportunidade	1	3,03
Educação	1	3,03
Total	33	100

BEM ESTAR		
Atributos	F	%
Importante	12	23,33
Afeto	7	20,00
Alegria	6	10,00
Amor	3	6,66
Querido	2	6,66
Esperança	2	3,33
Proteção	1	3,33
Prazer	1	3,33
Entusiasmo	1	3,33
Superação	1	3,33
Progređir	1	3,33
Animação	1	3,33
Diversão	1	3,33
Paixão	1	3,33
Piada	1	3,33
Motivação	1	3,33
Total	30	100

MAL ESTAR		
Atributos	F	%
Dificuldade	7	25,00
Problema	4	14,28
Cansaço	3	10,71
Dependência	1	3,57
Perder	1	3,57
Ansiedade	1	3,57
Desequilíbrio	1	3,57
Medo	1	3,57
Desestímulo	1	3,57
Precipitação	1	3,57
Preguiça	1	3,57
Preocupação	1	3,57
Pressão	1	3,57
Esgotado	1	3,57
Temeroso	1	3,57
Inquietação	1	3,57
Insatisfeito	1	3,57
Total	28	100

RECURSOS		
Atributos	F	%
Livro	5	23,80
Uniforme	4	19,04
Objeto	3	14,28
Material	2	9,52
Caderno	2	9,52
Dinheiro	2	9,52
Carteira	1	4,76
Cópias	1	4,76
Lápis de cor	1	4,76
Total	21	100%

DIMENSÃO TEMPORAL		
Atributos	F	%
Futuro	14	87,50
Sempre	1	6,25
Pontual	1	6,25
Total	16	100%

METÁFORA		
Atributos	F	%
Alicerce	2	18,18
Sem luz	2	18,18
Capacho	1	9,09
Burro	1	9,09
Fogo	1	9,09
Iluminado	1	9,09
Baú	1	9,09
Cabeção	1	9,09
Caixinha	1	9,09
Total	11	100%

SEM CATEGORIA		
Atributos	F	%
Parte	1	33,33
Vixi	1	33,33
Real	1	33,33
Total	03	100%

APÊNDICE F Matriz de Similitude do mote indutor *criança*

Similitude= $\frac{\text{Número de co-ocorrências}}{\text{Número de sujeitos}}$

Números de sujeitos: 205 (60 pessoas não evocaram as palavras juntas)= 145

CRIANÇA	Alegria	Amor	Aprender	Atenção	Bonita	Brincar	Carinho	Choro	Cuidado	Curiosidade	Desenvolvimento	Esperança	Esperta	Futuro	Inocência	Sincera	Sorriso
Alegria		.08	.03	.03	.02	.16	.06	.02	.03	.06	.01	.04	.03	.05	.07	.03	.03
Amor	13		.02	.01	.01	.06	.06	0	.02	0	.02	.02	0	.02	.04	.01	.04
Aprender	5	4		.00	.00	.08	.02	-	.01	.01	.02	0	.00	.00	.00	.01	.01
Atenção	5	2	1		.01	.04	.02	0	.02	0	.01	.00	0	.00	.00	0	0
Bonita	4	2	1	2		.01	.01	.02	.00	.01	.01	.00	.04	0	.03	.02	.00
Brincar	24	9	13	6	2		.05	.04	.04	.04	.07	.00	.02	.00	.04	.00	.06
Carinho	10	9	3	4	2	8		.02	.01	.00	.00	.01	.00	.00	.02	0	.02
Choro	4	1	-	1	3	7	3		-	.01	-	-	.01	-	.02	.00	.02
Cuidado	5	4	2	4	1	7	2	-		0	.01	.02	0	.02	.02	0	0
Curiosidade	10	0	2	0	2	6	1	2	0		.01	0	.03	.00	.02	0	0
Desenvolvimento	2	4	4	2	2	11	1	-	2	2		0	.01	.00	0	0	0
Esperança	6	3	0	1	1	1	2	-	3	0	0		0	.04	.01	.01	0
Esperta	5	0	1	0	7	4	1	2	0	5	2	0		0	.02	.01	0
Futuro	8	4	1	1	0	1	1	-	3	1	1	7	0		.01	.00	.02
Inocência	11	6	1	1	5	6	4	2	4	3	0	2	3	2		.02	.00
Sincera	5	2	2	0	3	1	0	1	0	0	0	2	2	1	3		.00
Sorriso	5	6	2	0	1	10	3	3	0	0	0	0	0	3	1	1	

APÊNDICE G Matriz de Similitude do mote indutor criança primeiro ano

Similitude= $\frac{\text{Número de co-ocorrências}}{\text{Número de sujeitos}}$

Números de sujeitos: 57 (19 pessoas não evocaram as palavras juntas) = 38

CRIANÇA PRIMEIRO ANO	Alegria	Amor	Bonita	Brincar	Carinho	Choro	Inocência	Sincera
Alegria		.13	.07	.39	.07	.07	.15	.18
Amor	5		.02	.13	.10	.02	.10	.05
Bonita	3	1		-	.05	.02	.05	.05
Brincar	15	5	0		.15	.13	.10	.02
Carinho	3	4	2	6		.05	.05	.02
Choro	3	1	1	5	2		.02	-
Inocência	6	4	2	4	2	1		.02
Sincera	7	2	2	1	1	0	1	

APÊNDICE H Matriz de Similitude do mote indutor *criança segundo ano*

Similitude= $\frac{\text{Número de co-ocorrências}}{\text{Número de sujeitos}}$

Números de sujeitos: 63(14 pessoas não evocaram as palavras juntas) = 49

CRIANÇA SEGUNDO ANO	Alegria	Amor	Aprender	Atenção	Brincar	Carinho	Cuidado	Desenvolvimento	Esperança	Esperta	Futuro	Inocência	Sincera
Alegria		.10	.04	.06	.18	.04	-	.02	.04	.04	.10	.08	.10
Amor	5		.04	.02	.04	.02	.02	.08	.02	-	.02	.04	.04
Aprender	2	2		-	.08	.02	.02	.02	-	-	-	.02	-
Atenção	3	1	-		.02	.04	-	.02	-	-	-	.02	-
Brincar	9	2	4	1		.04	.04	.06	.02	-	.02	.06	-
Carinho	2	1	1	2	2		-	.02	-	-	-	-	-
Cuidado	-	1	1	-	2	-		-	.02	-	-	.02	-
Desenvolvimento	1	4	1	1	3	1	-		-	-	-	-	-
Esperança	2	1	-	-	1	-	1	-		-	.06	.02	-
Esperta	5	-	-	-	-	-	-	-	-		-	.04	.02
Futuro	5	1	-	-	1	-	-	-	3	-		-	-
Inocência	4	2	1	1	3	-	1	-	1	2	-		.02
Sincera	5	2	-	-	-	-	-	-	-	1	-	1	

APÊNDICE I Matriz de Similitude do mote indutor *criança terceiro ano*

Similitude= $\frac{\text{Número de co-ocorrências}}{\text{Número de sujeitos}}$

Números de sujeitos: 44(17 pessoas não evocaram as palavras juntas) = 27

CRIANÇA TERCEIRO ANO	Alegria	Aluno	Amor	Aprender	Bonita	Brincar	Carinho	Cuidado	Curiosidade	Desenvolvimento	Esperança	Futuro
Alegria		.07	.14	.03	.07	.18	.07	.03	.11	-	.14	.18
Aluno	2		.03	.03	.03	.03	-	.03	.03	-	.03	.07
Amor	4	1		.03	.03	-	.07	.03	.03	.03	.07	.03
Aprender	1	1	1		-	.14	.03	.03	.03	.07	-	.03
Bonita	2	1	1	-		.03	.03	.03	.03	.07	.03	-
Brincar	5	1	-	4	1		.03	.03	-	.14	-	-
Carinho	2	-	2	1	1	1		.03	.03	.03	.03	-
Cuidado	1	1	1	1	1	1	1		-	-	.03	.03
Curiosidade	3	1	1	1	1	-	1	-		.03	-	.03
Desenvolvimento	-	-	1	2	2	4	1	-	1		-	-
Esperança	4	1	2	-	1	-	1	1	-	-		.03
Futuro	-	2	1	1	-	-	-	1	1	-	1	

APÊNDICE J Matriz de Similitude do mote indutor *criança quarto ano*

Similitude= $\frac{\text{Número de co-ocorrências}}{\text{Número de sujeitos}}$

Números de sujeitos: 41 (15 pessoas não evocaram as palavras juntas) = 26

CRIANÇA QUARTO ANO	A feto	Alegria	Amor	Atenção	Bonita	Brincar	Carinho	Choro	Correr	Cuidado	Curiosidade	Desenvolvimento	Doce	Esperança	Esperta	Família	Futuro	Inocência	Paciente	Vida
Afeto		.03	-	.07	.03	.03	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	.03	-	.03
Alegria	1		.11	.03	-	.19	.07	.03	.03	.03	.07	.07	-	-	.07	.11	.07	.15	.15	.19
Amor	-	3		-	-	-	.03	-	.03	.03	-	-	.03	-	-	-	-	-	-	-
Atenção	2	1	-		-	.03	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	.03	-
Bonita	1	-	-	-		.03	-	.07	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	.03	-
Brincar	1	5	-	1	1		.03	.03	.07	.07	.07	.11	.03	.03	.03	-	-	.03	.03	-
Carinho	-	2	1	-	-	1		-	-	.03	.07	-	-	.03	.07	-	.03	.07	-	-
Choro	-	1	-	-	2	1	-		-	-	.03	-	-	-	-	.03	-	-	-	-
Correr	-	1	1	-	-	2	-	-		-	-	-	.11	-	-	-	-	-	-	-
Cuidado	-	2	1	1	-	2	1	-	-		-	-	-	.03	-	-	.07	.03	-	-
Curiosidade	-	2	-	-	-	2	2	1	-	-		.03	.03	.03	.03	.03	-	.03	-	-
Desenvolvimento	-	2	-	-	-	3	-	-	-	-	1		-	.03	.03	-	.03	-	.03	-
Doce	-	-	1	-	-	1	-	-	3	-	1	-		-	.03	.03	-	.03	-	.03
Esperança	-	-	-	-	-	1	1	-	-	1	1	1	-		.03	.03	.03	.03	.03	-
Esperta	-	2	-	-	-	1	2	-	-	-	1	1	-	1		-	-	.03	-	-
Família	-	3	-	-	-	-	-	1	-	-	1	-	-	1	-		-	.03	-	-
Futuro	-	2	-	-	-	-	1	-	-	2	-	1	-	1	-	-		.07	.07	.03
Inocência	1	4	-	-	1	1	2	-	-	1	1	-	-	1	1	1	2		-	.03
Paciente	-	4	-	1	-	1	-	-	-	-	-	1	-	1	-	-	2	-		-
Vida	1	5	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1	-	-

APÊNDICE K Matriz de Similitude do mote indutor *aluno*

Similitude= $\frac{\text{Número de co-ocorrências}}{\text{Número de sujeitos}}$

Números de sujeitos: 205(37 pessoas não evocaram as palavras juntas) = 168

ALUNO	Amigo	Aprendiz	Atenção	Bagunceiro	Conhecimento	Conversa	Criança	Dedicado	Educar	Ensinar	Escola	Esperto	Estudar	Futuro	Inteligente	Interessado	Pessoa	Responsabilidade
Amigo	0	.02	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	.01	0	0	0
Aprendiz	1	.02	.03	.09	.02	.05	.06	.03	.07	.06	.01	.13	.02	.02	.02	.07	.04	
Atenção	4	5	0	0	0	0	.01	.01	0	0	.01	.01	0	0	.01	.01	.01	
Bagunceiro	2	6	4	0	.02	.03	.01	0	0	.01	.01	.02	0	.03	0	.01	0	
Conhecimento	0	16	1	1	0	.02	.02	0	0	.01	.01	.03	0	.01	.01	.03	.01	
Conversa	0	5	1	5	0	.01	.01	0	.01	.01	0	.02	0	0	0	0	0	
Criança	1	10	1	6	4	2	0	.01	0	.05	0	.02	.01	.01	0	.03	0	
Dedicado	0	11	3	2	5	2	1	0	0	.01	.02	.04	.01	.02	0	.02	.01	
Educar	2	6	2	1	1	0	3	1	.02	.01	0	.01	.01	0	0	0	0	
Ensinar	1	12	1	1	1	2	0	1	4	.01	0	0	0	0	0	0	0	
Escola	2	11	1	3	2	2	10	3	2	2	0	.04	0	0	0	.01	0	
Esperto	1	2	3	2	3	0	0	5	1	0	1	0	0	.03	.01	.02	0	
Estudar	2	22	2	5	6	5	5	7	2	1	7	1	.01	.03	.01	.04	0	
Futuro	1	4	0	0	1	0	2	2	2	0	0	0	3	0	0	.02	0	
Inteligente	3	4	3	6	3	1	2	4	1	0	1	6	6	0	0	0	0	
Interessado	1	5	3	1	2	0	0	1	1	0	0	2	2	1	1	.02	0	
Pessoa	1	12	2	3	6	2	6	4	1	0	2	4	8	4	1	4	0	
Responsabilidade	0	7	2	0	3	0	1	2	0	2	0	1	3	1	1	1	0	

APÊNDICE L Matriz de Similitude do mote indutor *aluno primeiro ano*

Similitude= $\frac{\text{Número de co-ocorrências}}{\text{Número de sujeitos}}$

Números de sujeitos: 57 (15 pessoas não evocaram as palavras juntas) = 42

ALUNO PRIMEIRO ANO	Aprendiz	Atenção	Avaliação	Bagunceiro	Conversa	Criança	Dedicado	Dificuldade	Ensinar	Escola	Estudar	Inquieto	Inteligente	Pessoa	Responsabilidade
Aprendiz		.02	.07	.02	.04	-	.11	.02	.04	.07	.11	-	.02	.09	.09
Atenção	1		-	.04	.02	-	.04	-	.04	-	.04	.02	.02	.04	-
Avaliação	3	-		-	-	-	.02	-	-	.02	.04	-	-	-	.04
Bagunceiro	1	2	-		.07	-	.04	-	-	-	.07	.02	.07	.02	-
Conversa	2	1	-	3		.02	.04	-	-	-	.07	.02	.07	.02	-
Criança	-	-	-	1	1		.02	-	-	.02	.07	.02	.02	.02	-
Dedicado	5	2	1	2	2	1		.02	.02	.07	.11	.02	.02	-	.02
Dificuldade	1	-	-	-	-	-	1		.07	.02	.02	.02	-	.02	-
Ensinar	2	1	-	-	-	-	1	3		.02	-	-	-	-	-
Escola	3	-	1	-	-	1	3	1	1		.04	-	.02	-	-
Estudar	5	2	2	3	3	3	5	1	-	2		.02	.09	.07	.11
Inquieto	-	1	-	1	1	1	1	1	-	-	1		.02	-	-
Inteligente	1	1	-	3	3	1	1	-	-	1	4	1		.02	-
Pessoa	4	2	-	1	1	1	-	1	-	-	3	-	1		.02
Responsabilidade	4	-	2	-	-	-	1	-	-	-	5	-	-	1	

APÊNDICE M Matriz de Similitude do mote indutor *aluno segundo ano*

Similitude= $\frac{\text{Número de co-ocorrências}}{\text{Número de sujeitos}}$

Números de sujeitos: 63 (20 pessoas não evocaram as palavras juntas) = 43

ALUNO SEGUNDO ANO	Aprendiz	Atenção	Conhecimento	Criança	Dedicado	Escola	Esperto	Estudar	Inteligente	Interessado	Pessoa	Saber
Aprendiz		.06	.13	.09	.09	.11	.02	.13	-	.02	.09	.04
Atenção	3		.02	-	-	.02	-	-	-	.02	-	.02
Conhecimento	6	1		.04	.11	.02	.04	.04	.02	.04	.06	.04
Criança	4	-	2		.02	.09	-	-	.02	-	-	.13
Dedicado	4	-	5	1		.02	.09	.06	.04	.02	.09	.06
Escola	5	1	1	4	2		.02	.04	.02	-	.02	-
Esperto	1	-	2	-	4	1		.02	.02	.04	.04	-
Estudar	6	-	2	-	3	2	1		-	.04	-	-
Inteligente	-	-	1	1	2	1	1	-		.04	-	-
Interessado	1	1	2	-	1	-	2	2	2		.04	-
Pessoa	4	-	3	-	4	1	2	-	-	2		-
Saber	2	1	2	6	3	-	-	-	-	-	-	

APÊNDICE P Roteiro do Grupo de Discussão

CRIANÇA: ALEGRE DESENVOLVIMENTO CARINHOSA SINCERA ESPERTA CURIOSA

ALUNO: APRENDIZ DEDICADO BAGUNCEIRO CRIANÇA ESPERTO CRIATIVO CURIOSO INTELIGENTE

ROTEIRO GRUPO FOCAL		
BLOCO 1 DESCRIÇÃO CRIANÇA		
Para iniciarmos a nossa atividade gostaria que vocês conversassem sobre o termo criança. (5 min.)		
Na primeira fase da pesquisa os seus colegas falaram algumas palavras, as mais freqüentes eu trouxe para o nosso encontro e conforme eu for apresentando gostaria que vocês conversassem sobre elas. Nós temos de 5 a 10 minutos para esse momento.		
Bênção	Toda criança é uma benção, toda!	4.Matutino
Desenvolvida	A criança passa por um processo de desenvolvimento.	3.Matutino
Indefesa	Toda criança é indefesa e está a procura de alguém capaz de suprir suas carências afetivas.	1.Matutino
Amiga	Amiga independente da situação ela está sempre ao nosso lado.	2.Vespertino
BLOCO 2 PRESCRIÇÃO CRIANÇA		
Pensando nisso que vocês falaram sobre criança, na opinião de vocês como o adulto deve lidar com a criança?		
Paciência	A criança deve ser tratada com muita paciência.	
Dar amor, carinho, dedicação, atenção	A criança precisa de muito amor, para crescer feliz. Limites também.	1.Vespertino
Ser histórico	Devemos sempre lembrar que acima de tudo que a criança é um ser com vida, que tem a sua história, as suas particularidades.	2.Vespertino
BLOCOS DE ARTICULAÇÃO CRIANÇA		
Pessoal tá muito legal a discussão. Para ficar mais solto o nosso encontro eu vou falar algumas palavras como se fossem blocos, conforme eu for falando os blocos, vocês vão conversando, discutindo sobre os mesmos. (articular com criança)		

FUTURO E CRIANÇA BLOCO 4	A criança é o futuro da humanidade.	1.Matutino
		2.Vespertino
APRENDER E CRIANÇA BLOCO 5		
CONHECIMENTO E CRIANÇA BLOCO 6		
BRINCAR E CRIANÇA BLOCO 7	Todas as crianças gostam de brincar.	2.Matutino
	Todas as crianças tem o direito de brincar.	1.Matutino
BLOCO 8 SER DO AFETO DO ADULTO		
<p>O que vocês poderiam falar sobre as relações afetivas entre adulto e criança? ... Seus colegas falaram sobre carinho, afeto, proteção, paciência.</p> <p>A criança necessita de um adulto para se espelhar e este deve ser responsável para essa missão. A vida com uma criança do seu lado é uma grande alegria e felicidade.</p>		1.Vespertino
BLOCO 1 DESCRIÇÃO ALUNO		
Agora vamos mudar o foco do nosso encontro, gostaria que vocês falassem livremente sobre aluno (5 min)		
Na primeira fase seus colegas também deram palavras sobre aluno, e eu trouxe as mais frequentes pra vcs conversarem sobre elas.		
Estudioso	O aluno é estudioso	2. Matutino
Sujeito do conhecimento	O aluno está sempre diariamente, a todo momento construindo conhecimento.	4.Matutino
Essencial		2. Vespertino

Sem compromisso	O aluno é essencial para o professor, sem ele não há sala de aula. Ultimamente os alunos estão sem compromisso.	2. Matutino
BLOCO 2 PRESCRIÇÃO ALUNO		
Vocês falaram coisas muito interessantes, pensando nessas considerações que vcs fizeram sobre aluno, gostaria que vcs como então o professor deve lidar com o aluno?		
Educado Estudioso Formação/observar a personalidade Relação/Amizade e respeito	Os alunos tem que ser educados.	1. Matutino
	Alunos estudiosos se dão bem na vida!	2. Vespertino
	Não adianta tentar educar um aluno se não observarmos sua personalidade	1. Matutino
BLOCOS DE ARTICULAÇÃO ALUNO		
FUTURO E ALUNO BLOCO 4	O estudante de hoje, é o profissional de amanhã!	2. Vespertino
APRENDER E ALUNO BLOCO 5	Há alunos que se destacam pelo seu interesse por aprender.	2. Vespertino
CONHECIMENTO E ALUNO BLOCO 6	O conhecimento é a melhor recompensa para o aluno.	2. Vespertino
BRINCAR E ALUNO BLOCO 7		
BLOCO 8 O PROFESSOR ATRAVÉS DO ALUNO		
A partir das considerações de vocês, como acontecem as relações afetivas entre professor e aluno?		

O aluno precisa de bons professores. A aula fica bem mais interessante quando os alunos são participativos	
BLOCO 16	
O que vocês poderiam falar sobre o adulto que se relaciona com a criança?	
O que vocês poderiam falar sobre o professor que se relaciona com o aluno?	
A CRIANÇA QUE É O ALUNO	
A criança enquanto aluno deve ser tratada como tal.	3.Matutino
A ludicidade na Educação de criança auxilia na aquisição de conhecimento por parte do aluno.	4.Matutino

ANEXOS

ANEXO A Relatório disponibilizado pelo EVOC, com o emprego do subprograma RANGMOT acerca do mote indutor *criança*

fichier initial : C:\Users\Marisa\Desktop\Criança2\C_E.Tm2
 NOUS ALLONS RECHERCHER LES RANGS
 Nous avons en entree le fichier : C:\Users\Marisa\Desktop\Criança2\C_E.Tm2
 ON CREE LE FICHER : C:\Users\Marisa\Desktop\Criança2\C_E.dis et
 C:\Users\Marisa\Desktop\Criança2\C_E.tm3

DISTRIBUTION TOTALE :1019 : 205* 204* 205* 204* 201*
 RANGS 6 ... 15 0* 0* 0* 0* 0* 0* 0* 0* 0* 0*
 RANGS 16 ... 25 0* 0* 0* 0* 0* 0* 0* 0* 0* 0*
 RANGS 26 ... 30 0* 0* 0* 0* 0*

Nombre total de mots differents : 191
 Nombre total de mots cites : 1019

moyenne generale : **2.99**

DISTRIBUTION DES FREQUENCES

freq.	* nb. mots	* Cumul	evocations et	cumul inverse
1 *	85	85	8.3 %	1019 100.0 %
2 *	29	143	14.0 %	934 91.7 %
3 *	15	188	18.4 %	876 86.0 %
4 *	10	228	22.4 %	831 81.6 %
5 *	5	253	24.8 %	791 77.6 %
6 *	9	307	30.1 %	766 75.2 %
7 *	3	328	32.2 %	712 69.9 %
8 *	1	336	33.0 %	691 67.8 %
9 *	7	399	39.2 %	683 67.0 %
10 *	4	439	43.1 %	620 60.8 %
11 *	1	450	44.2 %	580 56.9 %
12 *	2	474	46.5 %	569 55.8 %
13 *	3	513	50.3 %	545 53.5 %
14 *	1	527	51.7 %	506 49.7 %
16 *	1	543	53.3 %	492 48.3 %
17 *	1	560	55.0 %	476 46.7 %
18 *	2	596	58.5 %	459 45.0 %
19 *	2	634	62.2 %	423 41.5 %
21 *	2	676	66.3 %	385 37.8 %
22 *	1	698	68.5 %	343 33.7 %
23 *	2	744	73.0 %	321 31.5 %
29 *	1	773	75.9 %	275 27.0 %
31 *	1	804	78.9 %	246 24.1 %
42 *	1	846	83.0 %	215 21.1 %
70 *	1	916	89.9 %	173 17.0 %
103 *	1	1019	100.0 %	103 10.1 %

17

506/17= 29,76= 30

ANEXO B Relatório disponibilizado pelo EVOC, com o emprego do subprograma RANGMOT acerca do mote indutor *criança* – primeiro ano

fichier initial : C:\Users\Marisa\Desktop\CE_PRI\PRI.Tm2
 NOUS ALLONS RECHERCHER LES RANGS
 Nous avons en entree le fichier : C:\Users\Marisa\Desktop\CE_PRI\PRI.Tm2
 ON CREE LE FICHER : C:\Users\Marisa\Desktop\CE_PRI\PRI.dis et
 C:\Users\Marisa\Desktop\CE_PRI\PRI.tm3

DISTRIBUTION TOTALE : 285 : 57* 57* 57* 57* 57*
 RANGS 6 ... 15 0* 0* 0* 0* 0* 0* 0* 0* 0* 0*
 RANGS 16 ... 25 0* 0* 0* 0* 0* 0* 0* 0* 0* 0*
 RANGS 26 ... 30 0* 0* 0* 0* 0*

Nombre total de mots differents : 90
 Nombre total de mots cites : 285

moyenne generale : 3.00

DISTRIBUTION DES FREQUENCES

freq.	* nb. mots	* Cumul	evocations et	cumul inverse
1 *	43	43	15.1 %	285 100.0 %
2 *	15	73	25.6 %	242 84.9 %
3 *	14	115	40.4 %	212 74.4 %
4 *	4	131	46.0 %	170 59.6 %
6 *	6	167	58.6 %	154 54.0 %
7 *	1	174	61.1 %	118 41.4 %
8 *	1	182	63.9 %	111 38.9 %
11 *	2	204	71.6 %	103 36.1 %
13 *	1	217	76.1 %	81 28.4 %
14 *	1	231	81.1 %	68 23.9 %
25 *	1	256	89.8 %	54 18.9 %
29 *	1	285	100.0 %	29 10.2 %

8

$118/8 = 14,75 = 15$

ANEXO C Relatório disponibilizado pelo EVOC, com o emprego do subprograma RANGMOT acerca do mote indutor *criança* – segundo ano

fichier initial : C:\Users\Marisa\Desktop\CE_SEG\SEG.Tm2
 NOUS ALLONS RECHERCHER LES RANGS
 Nous avons en entree le fichier : C:\Users\Marisa\Desktop\CE_SEG\SEG.Tm2
 ON CREE LE FICHER : C:\Users\Marisa\Desktop\CE_SEG\SEG.dis et
 C:\Users\Marisa\Desktop\CE_SEG\SEG.tm3

DISTRIBUTION TOTALE	:	313	:	63*	62*	63*	63*	62*				
RANGS 6 ... 15		0*	0*	0*	0*	0*	0*	0*	0*	0*	0*	0*
RANGS 16 ... 25		0*	0*	0*	0*	0*	0*	0*	0*	0*	0*	0*
RANGS 26 ... 30		0*	0*	0*	0*	0*						

Nombre total de mots differents : 109
 Nombre total de mots cites : 313

moyenne generale : 3.00

DISTRIBUTION DES FREQUENCES

freq.	*	nb. mots	*	Cumul evocations et	cumul inverse
1	*	55	55	17.6 %	313 100.0 %
2	*	19	93	29.7 %	258 82.4 %
3	*	9	120	38.3 %	220 70.3 %
4	*	6	144	46.0 %	193 61.7 %
5	*	7	179	57.2 %	169 54.0 %
6	*	4	203	64.9 %	134 42.8 %
7	*	4	231	73.8 %	110 35.1 %
8	*	1	239	76.4 %	82 26.2 %
9	*	1	248	79.2 %	74 23.6 %
13	*	1	261	83.4 %	65 20.8 %
18	*	1	279	89.1 %	52 16.6 %
34	*	1	313	100.0 %	34 10.9 %

13

134/13=10,30=10

**ANEXO D Relatório disponibilizado pelo EVOC, com o emprego do subprograma
RANGMOT acerca do mote indutor *criança* – terceiro ano**

fichier initial : C:\Users\Marisa\Desktop\CE_TER\TER.Tm2
 NOUS ALLONS RECHERCHER LES RANGS
 Nous avons en entree le fichier : C:\Users\Marisa\Desktop\CE_TER\TER.Tm2
 ON CREE LE FICHER : C:\Users\Marisa\Desktop\CE_TER\TER.dis et
 C:\Users\Marisa\Desktop\CE_TER\TER.tm3

DISTRIBUTION TOTALE			: 217 :	44*	44*	44*	43*	42*				
RANGS 6 ... 15	0*	0*	0*	0*	0*	0*	0*	0*	0*	0*	0*	0*
RANGS 16 ... 25	0*	0*	0*	0*	0*	0*	0*	0*	0*	0*	0*	0*
RANGS 26 ... 30	0*	0*	0*	0*	0*							

Nombre total de mots differents : 94
 Nombre total de mots cites : 217

moyenne generale : **2.98**

DISTRIBUTION DES FREQUENCES

freq.	* nb. mots	* Cumul	evocations et	cumul inverse
1 *	56	56	25.8 %	217 100.0 %
2 *	12	80	36.9 %	161 74.2 %
3 *	9	107	49.3 %	137 63.1 %
4 *	5	127	58.5 %	110 50.7 %
5 *	5	152	70.0 %	90 41.5 %
6 *	4	176	81.1 %	65 30.0 %
10 *	1	186	85.7 %	41 18.9 %
14 *	1	200	92.2 %	31 14.3 %
17 *	1	217	100.0 %	17 7.8 %

12

90/12= 7,5=7

**ANEXO E Relatório disponibilizado pelo EVOC, com o emprego do subprograma
RANGMOT acerca do mote indutor *criança* – quarto ano**

fichier initial : C:\Users\Marisa\Desktop\CE_QUA\QUA.Tm2
 NOUS ALLONS RECHERCHER LES RANGS
 Nous avons en entree le fichier : C:\Users\Marisa\Desktop\CE_QUA\QUA.Tm2
 ON CREE LE FICHER : C:\Users\Marisa\Desktop\CE_QUA\QUA.dis et
 C:\Users\Marisa\Desktop\CE_QUA\QUA.tm3

DISTRIBUTION TOTALE	:	204	:	41*	41*	41*	41*	40*				
RANGS 6 ... 15		0*	0*	0*	0*	0*	0*	0*	0*	0*	0*	0*
RANGS 16 ... 25		0*	0*	0*	0*	0*	0*	0*	0*	0*	0*	0*
RANGS 26 ... 30		0*	0*	0*	0*	0*						

Nombre total de mots differents : 91
 Nombre total de mots cites : 204

moyenne generale : 2.99

DISTRIBUTION DES FREQUENCES

freq.	* nb. mots	* Cumul	evocations et	cumul inverse
1 *	49	49	24.0 %	204 100.0 %
2 *	22	93	45.6 %	155 76.0 %
3 *	6	111	54.4 %	111 54.4 %
4 *	6	135	66.2 %	93 45.6 %
5 *	4	155	76.0 %	69 33.8 %
6 *	1	161	78.9 %	49 24.0 %
7 *	1	168	82.4 %	43 21.1 %
13 *	1	181	88.7 %	36 17.6 %
23 *	1	204	100.0 %	23 11.3 %

20

111/20= 5,55= 6

**ANEXO F Relatório disponibilizado pelo EVOC, com o emprego do subprograma
RANGMOT acerca do mote indutor *aluno***

fichier initial : C:\Users\Marisa\Desktop\AE\A_OME.Tm2
 NOUS ALLONS RECHERCHER LES RANGS
 Nous avons en entree le fichier : C:\Users\Marisa\Desktop\AE\A_OME.Tm2
 ON CREE LE FICHIER : C:\Users\Marisa\Desktop\AE\A_OME.dis et
 C:\Users\Marisa\Desktop\AE\A_OME.tm3

DISTRIBUTION TOTALE		:1018	:	205*	204*	205*	204*	199*				
RANGS 6 ... 15	0*	0*	0*	0*	0*	0*	1*	0*	0*	0*	0*	0*
RANGS 16 ... 25	0*	0*	0*	0*	0*	0*	0*	0*	0*	0*	0*	0*
RANGS 26 ... 30	0*	0*	0*	0*	0*	0*						

Nombre total de mots differents : 191
 Nombre total de mots cites : 1018

moyenne generale : 3.00

DISTRIBUTION DES FREQUENCES

freq.	* nb. mots	* Cumul	evocations et	cumul inverse
1 *	58	58	5.7 % 1018	100.0 %
2 *	44	146	14.3 % 960	94.3 %
3 *	18	200	19.6 % 872	85.7 %
4 *	18	272	26.7 % 818	80.4 %
5 *	6	302	29.7 % 746	73.3 %
6 *	5	332	32.6 % 716	70.3 %
7 *	10	402	39.5 % 686	67.4 %
8 *	4	434	42.6 % 616	60.5 %
9 *	1	443	43.5 % 584	57.4 %
10 *	3	473	46.5 % 575	56.5 %
11 *	6	539	52.9 % 545	53.5 %
12 *	2	563	55.3 % 479	47.1 %
13 *	2	589	57.9 % 455	44.7 %
14 *	1	603	59.2 % 429	42.1 %
15 *	1	618	60.7 % 415	40.8 %
17 *	2	652	64.0 % 400	39.3 %
19 *	1	671	65.9 % 366	36.0 %
20 *	1	691	67.9 % 347	34.1 %
22 *	1	713	70.0 % 327	32.1 %
26 *	1	739	72.6 % 305	30.0 %
29 *	1	768	75.4 % 279	27.4 %
31 *	1	799	78.5 % 250	24.6 %
35 *	1	834	81.9 % 219	21.5 %
46 *	1	880	86.4 % 184	18.1 %
55 *	1	935	91.8 % 138	13.6 %
83 *	1	1018	100.0 % 83	8.2 %

18

479/18=26,61=27

**ANEXO G Relatório disponibilizado pelo EVOC, com o emprego do subprograma
RANGMOT acerca do mote indutor *aluno* – primeiro ano**

fichier initial : C:\Users\Marisa\Desktop\PRI_AE\PRI.Tm2
 NOUS ALLONS RECHERCHER LES RANGS
 Nous avons en entree le fichier : C:\Users\Marisa\Desktop\PRI_AE\PRI.Tm2
 ON CREE LE FICHER : C:\Users\Marisa\Desktop\PRI_AE\PRI.dis et
 C:\Users\Marisa\Desktop\PRI_AE\PRI.tm3

DISTRIBUTION TOTALE			:	295	:	59*	58*	59*	59*	59*		
RANGS 6 ... 15	0*	0*	0*	0*	0*	0*	0*	1*	0*	0*	0*	0*
RANGS 16 ... 25	0*	0*	0*	0*	0*	0*	0*	0*	0*	0*	0*	0*
RANGS 26 ... 30	0*	0*	0*	0*	0*	0*	0*					

Nombre total de mots differents : 107
 Nombre total de mots cites : 295

moyenne generale : 3.03

DISTRIBUTION DES FREQUENCES

freq.	* nb. mots	* Cumul	evocations et	cumul inverse
1 *	53	53	18.0 %	295 100.0 %
2 *	22	97	32.9 %	242 82.0 %
3 *	9	124	42.0 %	198 67.1 %
4 *	8	156	52.9 %	171 58.0 %
5 *	3	171	58.0 %	139 47.1 %
7 *	3	192	65.1 %	124 42.0 %
8 *	2	208	70.5 %	103 34.9 %
9 *	3	235	79.7 %	87 29.5 %
10 *	1	245	83.1 %	60 20.3 %
11 *	1	256	86.8 %	50 16.9 %
18 *	1	274	92.9 %	39 13.2 %
21 *	1	295	100.0 %	21 7.1 %

15

139/15=9,26= 9

ANEXO H Relatório disponibilizado pelo EVOC, com o emprego do subprograma RANGMOT acerca do mote indutor *aluno* – segundo ano

fichier initial : C:\Users\Marisa\Desktop\SEG_AE\SEG.Tm2
 NOUS ALLONS RECHERCHER LES RANGS
 Nous avons en entree le fichier : C:\Users\Marisa\Desktop\SEG_AE\SEG.Tm2
 ON CREE LE FICHER : C:\Users\Marisa\Desktop\SEG_AE\SEG.dis et
 C:\Users\Marisa\Desktop\SEG_AE\SEG.tm3

DISTRIBUTION TOTALE				: 309 :	62*	62*	62*	62*	61*			
RANGS	6 ... 15	0*	0*	0*	0*	0*	0*	0*	0*	0*	0*	0*
RANGS	16 ... 25	0*	0*	0*	0*	0*	0*	0*	0*	0*	0*	0*
RANGS	26 ... 30	0*	0*	0*	0*	0*						

Nombre total de mots differents : 108
 Nombre total de mots cites : 309

moyenne generale : 2.99

DISTRIBUTION DES FREQUENCES

freq.	* nb. mots	* Cumul	evocations et	cumul inverse
1 *	51	51	16.5 %	309 100.0 %
2 *	23	97	31.4 %	258 83.5 %
3 *	12	133	43.0 %	212 68.6 %
4 *	10	173	56.0 %	176 57.0 %
5 *	3	188	60.8 %	136 44.0 %
6 *	1	194	62.8 %	121 39.2 %
9 *	1	203	65.7 %	115 37.2 %
11 *	2	225	72.8 %	106 34.3 %
12 *	1	237	76.7 %	84 27.2 %
13 *	1	250	80.9 %	72 23.3 %
15 *	1	265	85.8 %	59 19.1 %
18 *	1	283	91.6 %	44 14.2 %
26 *	1	309	100.0 %	26 8.4 %

12

136/12= 11,33=11

ANEXO I Relatório disponibilizado pelo EVOC, com o emprego do subprograma RANGMOT acerca do mote indutor *aluno* – terceiro ano

fichier initial : C:\Users\Marisa\Desktop\TER_AE\TER_AE.Tm2
 NOUS ALLONS RECHERCHER LES RANGS
 Nous avons en entree le fichier :
 C:\Users\Marisa\Desktop\TER_AE\TER_AE.Tm2
 ON CREE LE FICHER : C:\Users\Marisa\Desktop\TER_AE\TER_AE.dis et
 C:\Users\Marisa\Desktop\TER_AE\TER_AE.tm3

DISTRIBUTION TOTALE	:	212	:	43*	43*	43*	42*	41*				
RANGS 6 ... 15		0*	0*	0*	0*	0*	0*	0*	0*	0*	0*	0*
RANGS 16 ... 25		0*	0*	0*	0*	0*	0*	0*	0*	0*	0*	0*
RANGS 26 ... 30		0*	0*	0*	0*	0*						

Nombre total de mots differents : 96
 Nombre total de mots cites : 212

moyenne generale : 2.98

DISTRIBUTION DES FREQUENCES

freq.	* nb. mots	* Cumul	evocations	et cumul	inverse
1 *	55	55	25.9 %	212	100.0 %
2 *	18	91	42.9 %	157	74.1 %
3 *	9	118	55.7 %	121	57.1 %
4 *	4	134	63.2 %	94	44.3 %
5 *	2	144	67.9 %	78	36.8 %
6 *	4	168	79.2 %	68	32.1 %
8 *	1	176	83.0 %	44	20.8 %
9 *	2	194	91.5 %	36	17.0 %
18 *	1	212	100.0 %	18	8.5 %

14

94/14= 6,71= 7

**ANEXO J Relatório disponibilizado pelo EVOC, com o emprego do subprograma
RANGMOT acerca do mote indutor *aluno* – quarto ano**

fichier initial : C:\Users\Marisa\Desktop\QUA_AE\QUA_AE.Tm2
 NOUS ALLONS RECHERCHER LES RANGS
 Nous avons en entree le fichier :
 C:\Users\Marisa\Desktop\QUA_AE\QUA_AE.Tm2
 ON CREE LE FICHER : C:\Users\Marisa\Desktop\QUA_AE\QUA_AE.dis et
 C:\Users\Marisa\Desktop\QUA_AE\QUA_AE.tm3

DISTRIBUTION TOTALE	:	202	:	41*	41*	41*	41*	38*				
RANGS 6 ... 15		0*	0*	0*	0*	0*	0*	0*	0*	0*	0*	0*
RANGS 16 ... 25		0*	0*	0*	0*	0*	0*	0*	0*	0*	0*	0*
RANGS 26 ... 30		0*	0*	0*	0*	0*						

Nombre total de mots differents : 90
 Nombre total de mots cites : 202

moyenne generale : 2.97

DISTRIBUTION DES FREQUENCES

freq.	* nb. mots	* Cumul	evocations et	cumul inverse
1 *	49	49	24.3 %	202 100.0 %
2 *	22	93	46.0 %	153 75.7 %
3 *	6	111	55.0 %	109 54.0 %
4 *	5	131	64.9 %	91 45.0 %
5 *	3	146	72.3 %	71 35.1 %
6 *	1	152	75.2 %	56 27.7 %
7 *	1	159	78.7 %	50 24.8 %
9 *	1	168	83.2 %	43 21.3 %
13 *	1	181	89.6 %	34 16.8 %
21 *	1	202	100.0 %	21 10.4 %

13

91/13= 7

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)