



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA
CURSO DE DOUTORADO



**ONTOGÊNESE DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE FAMÍLIA EM CRIANÇAS
DE QUATRO A SEIS ANOS**

CARINA PESSOA SANTOS

RECIFE
2015

CARINA PESSOA SANTOS

**ONTOGÊNESE DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE FAMÍLIA EM CRIANÇAS
DE QUATRO A SEIS ANOS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Psicologia da Universidade Federal de
Pernambuco, como pré-requisito para obtenção do
grau de doutora em psicologia.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Isabel Patrício de Carvalho Pedrosa

RECIFE
2015

Catálogo na fonte
Bibliotecária Maria do Carmo de Paiva, CRB4-1291

S237o Santos, Carina Pessoa.
Ontogênese das representações sociais de família em crianças de quatro a seis anos / Carina Pessoa Santos. – Recife: O autor, 2015.
222 f. : il. ; 30 cm.

Orientadora: Profª. Drª. Maria Isabel Patrício de Carvalho Pedrosa.
Tese (doutorado) - Universidade Federal de Pernambuco. CFCH. Pós-Graduação em Psicologia, 2015.
Inclui referências, apêndice e anexo.

1. Psicologia. 2. Representações sociais. 3. Família. 4. Crianças. 5. Psicologia social. 6. Psicologia do desenvolvimento. I. Pedrosa, Maria Isabel Patrício de Carvalho (Orientadora). II. Título.

150 CDD (22.ed.) UFPE (BCFCH2018-01)

CARINA PESSOA SANTOS

**ONTOGÊNESE DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE FAMÍLIA EM CRIANÇAS
DE QUATRO A SEIS ANOS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Psicologia.

Aprovada em: 10/12/2015

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Maria Isabel Patrício de Carvalho Pedrosa
(Orientadora)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof^a. Dr^a. Angela Maria de Oliveira Almeida
(Examinadora Externa)
Universidade de Brasília

Prof^a. Dr^a. Lenira Haddad
(Examinadora Externa)
Universidade Federal de Alagoas

Prof^a. Dr^a. Maria de Fátima de Souza Santos
(Examinadora Interna)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof^a. Dr^a. Renata Lira dos Santos Aléssio
(Examinadora Interna)
Universidade Federal de Pernambuco

DEDICATÓRIA

Em memória de minha querida Vó Alide que, por uma intuição carregada de amor, soube estimular minhas brincadeiras infantis de faz de conta como professora/escritora/pesquisadora. Hoje, ao aprofundar meus conhecimentos em psicologia da infância, percebo a importância de suas ações para a elaboração deste trabalho e agradeço seus questionamentos e conversas.

AGRADECIMENTOS

A Deus - que me deu o dom da vida - pela vitória que Ele me concede com a finalização de meu doutorado.

A minha família. Benjamim, meu marido e companheiro de caminhada, que participou e me deu suporte em todo o percurso de meu doutorado, foi amoroso, compreensivo e me apoiou em todos os momentos. Meu pai João, um exemplo de professor sedento por aprender, que soube despertar em mim, desde cedo, a curiosidade pelo conhecimento. Minha mãe Alide que, com simplicidade e ousadia, me deu suporte e transmitiu valores fundamentais para meu crescimento pessoal e profissional. Meus irmãos Rodney e Gueber, que foram meus companheiros de brincadeiras, disputas, brigas e conquistas.

A Simone Silva que, como aprendi com os participantes de minha pesquisa, faz parte de minha “família de amigos”. Agradeço especialmente a ela pelo apoio como assistente de pesquisa, por sua amizade, por nossas conversas sobre a tese, sobre pesquisa e sobre a vida. Pelo suporte que pude/posso encontrar nela durante o nosso caminhar enquanto doutorandas e amigas.

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, pela oportunidade de cursar o doutorado enquanto bolsista, o que contribuiu consideravelmente para a elaboração da pesquisa.

A minha querida orientadora Bel, um exemplo de professora e de pesquisadora. Obrigada por caminhar comigo na elaboração desta pesquisa, por me instigar a pensar e a ousar, por me fazer sentir capaz.

Ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Pernambuco. Aos professores Luís Felipe, Pedro Oliveira, Jaileila e Fátima Santos pelas disciplinas ministradas. A João, por seu apoio e dedicação nas questões da Secretaria.

As professoras Ângela Almeida, Lenira Haddad, Fátima Santos e Renata Aléssio, pela disponibilidade em participar e contribuir em minha banca de defesa.

As professoras Clotilde Rossetti-Ferreira, Cristina Brito Dias, Fátima Santos e Renata Aléssio pelas grandiosas contribuições na minha qualificação.

A meus colegas e amigos do grupo de pesquisa do LabInt. Em especial a Ju (Juliana Lucena) que me apoiou no exercício de familiarização com as videogravações e a análise microgenética; e a Ká (Karine Viana) que realizou, dentro de sua pesquisa de doutorado, um estudo piloto de minha pesquisa.

Aos CMEIs que nos acolheram na realização de coleta de dados e aos pais e/ou responsáveis pelas crianças, que autorizaram a realização desta pesquisa.

A todas as crianças participantes desta pesquisa, por tudo o que pude aprender com elas.

Para a criança, só é possível viver sua infância. Conhecê-la compete ao adulto. Contudo, o que irá predominar nesse conhecimento, o ponto de vista do adulto ou o da criança?
(WALLON, 1941/2007, p. 09).

RESUMO

Esta tese tem como objetivo perscrutar a ontogênese de representações sociais sobre família em crianças entre quatro e seis anos de idade. Especificamente: analisar a construção das representações sociais de família em crianças de quatro a seis anos; identificar, nas estratégias de elaboração das significações de família, valores, conflitos, tensões e crenças que possam estar na base dos processos de ancoragem e objetivação destas representações; e desenvolver proposta metodológica para o estudo da ontogênese de representações sociais em crianças pequenas, fundamentada na perspectiva interacionista;. Trata-se de pesquisa desenvolvida na interface entre a Psicologia Social e a Psicologia do Desenvolvimento, compreendendo-se que, no estudo da ontogênese de representações sociais, a atenção deve ser colocada sobre a criança como um sujeito em desenvolvimento; e sobre o desenvolvimento como processo biologicamente social. Diante desses aspectos, foi elaborado o método das oficinas de teatro sobre família, que consistiu em convidar grupos de quatro crianças para planejarem e encenarem um teatro sobre família. Participaram da pesquisa 28 crianças matriculadas em dois Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) localizados na região metropolitana do Recife, sendo 12 meninos e 16 meninas, com idades variando entre quatro anos e oito meses; e seis anos e sete meses. Estes foram organizados em sete grupos, respeitando-se suas idades, a qualidade de seus relacionamentos e, sempre que possível, a mesma quantidade de meninos e de meninas por grupo. Assim, formaram-se três grupos no CMEI 1 e quatro grupos no CMEI 2. As oficinas totalizaram 4 horas 56 minutos e 28 segundos e foram videogravadas e submetidas a uma análise qualitativa de episódios interacionais. Após a identificação dos episódios, eles foram nomeados de acordo com o seu conteúdo e tomados como base para uma análise que procurou realçar processos subjacentes à ontogênese de representações sociais em crianças pequenas. Assim, a análise microgenética dos dados fundamentou, inicialmente, uma reflexão crítica ao método das oficinas de teatro sobre família, destacando suas possibilidades e limites. Posteriormente, ela permitiu adentrar o exame do processo constitutivo da ontogênese das representações sociais de família com destaque à imaginação da criança como ferramenta incitadora de suas reflexões sobre a realidade, realce ao processo produtivo-reprodutivo de apropriação cultural e, ainda, com saliência à construção dos processos de objetivação e de ancoragem dessas representações sociais. Por fim, apresenta-se uma breve discussão acerca da polifasia cognitiva e a imaginação.

Palavras chave: Ontogênese. Representações sociais. Família. Interacionismo.

ABSTRACT

This thesis aims to examine the ontogeny of social representations of family in children between four and six years old. Specifically: analyze the construction of family social representations in children between four and six years old; identify values, conflicts, tensions and beliefs, in the strategies in conceiving family, which may underlie the anchoring and objectification processes of these representations; and develop methodological proposal for the study of ontogeny of social representations in early children, based on the interactionist perspective. This is a research undergoing between Social Psychology and Developmental Psychology, taking into account that, in the study of ontogeny of social representations, attention should be driven onto the child as a subject in development; and the development as a process biologically social. Considering these aspects, we designed the theater workshop method on family which consisted of inviting children in groups of four to plan and stage a play about family. 28 children attending two Early Childhood Municipal Centers (CMEIs) located in the metropolitan area of Recife participated in the research. The subjects were 12 boys and 16 girls, aging between 56 and 79 months. There were seven groups, divided in accordance with their age, kind of their relationship and, whenever possible, preserving the same number of boys and girls per group. Thus, three groups were formed in CMEI 1 and four groups in CMEI 2. The workshops lasted for 4 hours 56 minutes and 28 seconds, and were videotaped and submitted to a qualitative analysis of interactional episodes. After the identification of the episodes, they were labeled according to their content and taken as a basis for an analysis that sought to enhance processes underlying the ontogeny of social representations in early children. Thus, the micro genetic analysis of the data supported initially a critical reflection to the theater workshop method on family, highlighting its possibilities and limits. Later, it made it possible to examine the constitutive ontogenesis process of social representations of family, highlighting the imagination of the child as an inciting tool for their reflections on reality, enhancing the productive-reproductive process of cultural appropriation and also shedding light onto the construction of objectification and anchoring processes in these social representations. Finally, a brief discussion about the cognitive polyphasia and imagination is presented.

Key words: Ontogeny. Social representations. Family. Interactionism.

LISTA DE FIGURAS E QUADROS

FIGURA 1 – Computadores e estantes da sala multimídia, CMEI 1

FIGURA 2 - Cadeiras organizadas pelas crianças para formar camas, CMEI 1

FIGURA 3 – Sala multirecursos, CMEI 2.

FIGURA 4 – Fundo da sala multirecursos, CMEI 2.

FIGURA 5 – Organização, pelas crianças, das almofadas, colchonetes e encosto do sofá para formar as camas, CMEI 2.

QUADRO 1 – Identificação dos participantes da pesquisa.

QUADRO 2 – Configurações de família propostas pelas crianças.

QUADRO 3 – Relações entre família e cuidado evidenciadas nos episódios

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA	15
1.1 Representações sociais: analisando a ontogênese de um processo de significação	15
1.1.1 A criança e a construção da cultura	27
1.1.2 Família como objeto de representações sociais	48
1.2 Contribuições da psicologia do desenvolvimento ao estudo da ontogênese de representações sociais	63
2. MÉTODO	83
3. RESULTADOS E DISCUSSÃO	92
3.1 Sobre a ontogênese das representações sociais de família	96
3.1.1 Um processo produtivo-reprodutivo	97
3.1.2 Um destaque para os processos de objetivação e de ancoragem	125
3.1.3 A polifasia cognitiva e os loops imaginários: uma breve reflexão	161
3.2 Oficinas de teatro como método para o estudo da ontogênese de representações sociais: possibilidades e limites	168
3.2.1 Os desafios do método ou o método como desafio	187
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	195
5. REFERÊNCIAS	200
APÊNDICE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	
ANEXO - Autorização do Comitê de Ética	

INTRODUÇÃO

O presente trabalho constitui uma tese, cujo objetivo é *perscrutar a ontogênese de representações sociais sobre família em crianças entre quatro e seis anos de idade*. O interesse inicial pelo tema ocorreu no mestrado, no contato com as ideias de Marková (2006) sobre o papel das antinomias na elaboração de representações sociais. A autora, baseada no conceito de *themata* – discutido por Moscovici (1993) e por Moscovici e Vignaux (1994/2007) como fundamental para a elaboração das representações sociais – afirma que estas são constituídas a partir de grandes problemas culturais, fundamentados em oposições ou antinomias. Na busca de explicações para esses processos, estas representações emergem como sentidos socialmente compartilhados, a partir dos fenômenos complementares de objetivação (concretizar o objeto em uma imagem) e de ancoragem (“amarrar” o conhecimento a informações já existentes sobre o fenômeno). A partir de subsídios trazidos de teorias sobre desenvolvimento humano, mais especificamente trazidos da teoria de Wallon (1954/1989), bem como das reflexões oferecidas por Zittoun e Cerchia (2013) e Zittoun (2015), argumenta-se que a imaginação constitui aspecto fundante de representações sociais, uma vez que ela é compreendida como um processo que distancia o aqui e agora, incrementa possibilidades e explorações com um passado ausente e um futuro criado sobre coisas concretas, gerais ou abstratas, e sobre coisas plausíveis e implausíveis, mas que, potencialmente, reconecta-se ao presente, num movimento de ida e vinda, de expansão e de condensação, superando uma visão dicotômica entre razão e imaginação, ainda que se trate da construção de um saber dito científico.

Defende-se a tese de que a imaginação constitui aspecto fundante de representações sociais em crianças pequenas (entre quatro e seis anos de idade) e, neste sentido, entende-se que a gênese das representações é propiciada pelo processo imaginativo, e que se pode acessar fragmentos dessa gênese, incitando-se a brincadeira de faz de conta social sobre o objeto de representação investigado, instando-se, portanto, uma situação de trocas sociais, com liberdade de criação, sem as “amarras” do comprometimento do aqui e do agora.

Em sua dissertação, a pesquisadora encontrou, na base das representações sociais do fracasso escolar, a antinomia fenômeno individual (ligado a falhas da família e do professor ao lidar com o aluno) *versus* fenômeno coletivo (que deve ser analisado dentro do amplo contexto das relações entre os diversos atores envolvidos no processo – família, aluno, professor, educação etc.) Estes resultados inspiraram a pesquisadora, na medida em que evidenciaram a necessidade de analisar as representações sociais enquanto fenômeno

dinâmico e complexo, que envolve conteúdo e processo, o que despertou curiosidade com relação ao estudo da ontogênese de representações sociais em crianças pequenas. E, nesse sentido, o contato com a psicologia do desenvolvimento, em especial com as ideias de Wallon, aprofundadas no doutorado, mostrou-se fundamental.

O presente trabalho partiu, então, do seguinte problema de pesquisa: como se dão, no âmbito do desenvolvimento infantil, a elaboração e apropriação das representações sociais sobre família? Entendem-se as representações sociais como conhecimentos produzidos na interface entre o conhecimento científico e o senso comum, com o objetivo de tornar familiar o não familiar (MOSCOVICI, 2007). Logo, consistem em explicações para lidar com o desconhecido, atribuindo sentido aos fenômenos sociais. Jovchelovich (2008), ao abordar o processo de ontogênese das representações sociais, destaca a necessidade de se considerar as relações entre função de representação ou função simbólica e representações sociais, mas não especifica como essa relação se estabelece. Nesse sentido, observa-se a importância de que tal pesquisa seja realizada na interface com a psicologia do desenvolvimento.

De acordo com Duveen (1999), no estudo da ontogênese das representações sociais, a atenção deve ser colocada sobre a criança como um sujeito em desenvolvimento, e sobre a necessidade de se compreender o desenvolvimento como processo social por meio do qual pensamento, sensibilidade e atividade são estruturados pelas representações do grupo social. Nesse sentido, muitos aspectos da sociedade e da natureza seriam olhados, descobertos e interpretados pelas crianças, frequentemente em função das representações desses objetos pelos adultos, que dão suas explicações antes ou depois da interação da criança com esse objeto (LAUWE; FEUERHAHN, 2001). Mais do que a emergência de uma nova representação pelo grupo de crianças, tem-se um “empréstimo” do grupo social do qual elas fazem parte (GARNIER, 1999).

O argumento toma como base o conceito de reprodução interpretativa, “[...] ideia de que as crianças contribuem ativamente para a preservação (ou reprodução) e para a mudança social” (CORSARO, 2011, p. 16). Assim, tratar a ontogênese das representações sociais a partir de tensões e conflitos permite captar a atividade das crianças na elaboração de sua compreensão do que lhe é ainda desconhecido em seu entorno. As crianças, durante o seu desenvolvimento, vivem envolvidas em sistemas de valores, específicos de cada sociedade/comunidade, e irão participar dos processos sociais para formar esses julgamentos. Da mesma maneira, encontram-se nas representações sociais dos adultos, traços do pensamento infantil (MOSCOVICI, 1978). As crianças são, portanto, ativas e criadoras nesse processo.

A relevância desse estudo encontra-se teoricamente fundamentada na necessidade de pesquisas acerca da ontogênese das representações sociais (GARNIER, 1999) em crianças pequenas. Dessa forma, no âmbito científico, a presente investigação pode contribuir com a teoria na qual se fundamenta, na medida em que procura analisar a ontogênese das representações sociais, tema fundamental para a teoria, mas ainda pouco explorado, inclusive por estudos brasileiros. Para tanto, se propõe a trabalhar com procedimentos metodológicos comumente utilizados por autores como Corsaro (2011), Pedrosa e Carvalho (2005) e Garzella e Serrano (2011) no âmbito da psicologia do desenvolvimento. Esses autores possuem em comum a preocupação em considerar a perspectiva infantil em suas pesquisas, construindo conhecimentos com crianças e buscando apreender suas perspectivas. Como explica Corsaro (2011, p. 138) “[...] as crianças são as melhores fontes para a compreensão da infância”.

Dessa forma, essa pesquisa fundamenta-se em procedimento metodológico relativamente novo para o estudo do tema a que se propõe; se frutífero, ele poderá ser tomado como base para futuros estudos acerca da ontogênese das representações sociais. Além disso, consiste em uma versão aprimorada, para os objetivos desta pesquisa, do procedimento de investigação das oficinas de família, constituídas na brincadeira e conversa com crianças em pesquisas, que vem sendo realizadas no Laboratório de Interação Social Humana – LabInt, da UFPE (cf. por exemplo, PEREIRA; LIRA; PEDROSA, 2011; LIRA; PEDROSA, 2012; PEDROSA, 2012).

Buscou-se, portanto, com a realização desta pesquisa, contribuir teoricamente para a análise do processo de ontogênese das representações sociais, partindo das experiências e vivências das crianças. Nesse sentido, entende-se que tal pesquisa, fundamentada na articulação de conhecimentos da psicologia social e da psicologia do desenvolvimento, pode dar visibilidade às peculiaridades de tais vivências, proporcionando um espaço para discussão das elaborações infantis dentro das culturas de pares. Em decorrência, poderá haver um incentivo a investigações futuras, inspirando outros pesquisadores e, talvez, educadores, no que diz respeito ao desenvolvimento de estratégias investigativas e pedagógicas focadas nas crianças e em suas experiências.

Diante desses aspectos, esta tese encontra-se organizada em quatro capítulos. O primeiro deles é intitulado *Fundamentação teórico-metodológica* e analisa as representações sociais enquanto processos de significação, articulando conhecimentos da psicologia social e da psicologia do desenvolvimento, no sentido de discutir a ontogênese de representações sociais em crianças pequenas. Para tanto, justifica a escolha do objeto família para o estudo da

ontogênese de representações sociais, circunscrevendo essa temática para investigação com as crianças; discute as contribuições da psicologia do desenvolvimento ao estudo da ontogênese de representações sociais, ressaltando a perspectiva interacionista; e apresenta pesquisas com crianças com o objeto social família.

O segundo capítulo constitui o *Método* da pesquisa que se inicia com a explicitação dos objetivos específicos que conduzirão a análise pretendida. Apresenta seus participantes, caracteriza os locais de coleta, os instrumentos e procedimentos de coleta e de análise dos dados. O terceiro capítulo – *Resultados e Discussão* – parte de análise acerca da ontogênese dessas representações, destacando-a como um processo produtivo-reprodutivo, realçando a elaboração dos processos de objetivação e de ancoragem e analisando as relações entre polifasia cognitiva e os *loops* imaginários dos participantes da pesquisa. Tem continuidade em uma discussão sobre o método das oficinas de teatro sobre família, realçando possibilidades e limites de sua aplicação ao estudo da ontogênese de representações em crianças pequenas.

Por fim, tem-se o capítulo das *Considerações Finais*, que retoma tais discussões, no sentido de relacioná-las aos objetivos dessa pesquisa e de propor novos estudos que possam aprimorar e aprofundar os achados desta tese.

1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA

[...] a psicologia social não é uma ciência de funções isoladas – motivação, percepção – mas uma ciência do todo dos indivíduos, ou dos grupos, na continuidade da psicologia infantil. É uma ciência do desenvolvimento, da mudança, não das reações e ambientes fixos (MOSCOVICI, 2007, p. 341)

1.1 - Representações sociais: analisando a ontogênese de um processo de significação

As representações sociais consistem em teorias do senso comum, que procuram tornar familiar a experiência com objetos sociais polêmicos e polissêmicos, com base nas funções de dar sentido à realidade social, produzir identidades, organizar comunicações e orientar condutas (MOSCOVICI, 2007; SANTOS, 2005); compreende-se, portanto, que elas consistem em processos de significação e compõem diversas redes, tendo como peculiaridade a construção de significados coletivos produzidos ao longo do tempo histórico (ROSSETTI-FERREIRA; AMORIM; SILVA, 2004).

A metáfora da rede é aqui empregada no sentido de destacar o caráter multifacetado e complexo das representações sociais, que não são condizentes com conhecimentos estáticos e consensuais. Como Rossetti-Ferreira (2004) afirma, as redes de significação são compostas por elementos de ordem pessoal, relacional e contextual, sendo estes perpassados pela cultura, ideologias e relações de poder. Dessa forma, aceitam-se os conflitos, contradições e oposições como inerentes ao processo de gênese de representações sociais e

[...] busca-se superar falsas polaridades entre biológico/natural e social, universalidade e singularidade, permanência e ruptura, determinismo e indeterminismo, emoção e cognição, corpo e mente, interno e externo, semiótico e concreto, sujeito autônomo ou assujeitado, de maneira a tratá-los sempre de forma integrada (p. 17).

A psicologia do desenvolvimento se constituiu a partir de uma visão dicotômica de tais oposições o que, segundo Carvalho (1987), não contribuiu para uma compreensão sobre o processo de desenvolvimento das habilidades e comportamentos humanos. Logo, busca-se suporte na perspectiva interacionista, pautada em “[...] uma compreensão integrada dos efeitos dos fatores hereditários e ambientais, com reconhecimento da complexidade e inseparabilidade entre eles” (BUSSAB, 2000b, p. 234). Carvalho (1987) ressalta, ainda, a natureza dos estudos de desenvolvimento, que vão além da descrição e análise de determinados fenômenos ao longo do tempo, ou de pesquisas com indivíduos de diferentes

faixas etárias; focando o processo de transformação, ou ontogênese de tais fenômenos. Estas compreensões são seguidas nesta pesquisa.

Discussão semelhante existe no âmbito dos estudos em representações sociais que, em algumas situações, partem de uma visão dicotômica entre processo e produto, enfocando o conteúdo das representações sociais, mas sem um olhar atento para seus processos de construção. Contudo, sabe-se que esta proposta se encontra distante dos pressupostos da teoria, desde seus primeiros estudos, em sua obra inaugural (MOSCOVICI, 1976). Como afirmam Wagner *et. al.* (1999), o estudo das representações sociais implica uma intensa discussão metodológica, na medida em que a teoria das representações sociais se propõe a superar dicotomias entre individual e social, subjetivo e objetivo. Assim, estratégias metodológicas devem levar em conta a complexidade dos fenômenos sob investigação e atentar para o contexto e diversidade de vozes.

Denise Jodelet (2005a), por exemplo, desenvolveu pesquisa acerca das representações sociais da loucura. Este trabalho foi realizado em colônia familiar, localizada em Ainay-le-Château, França. Nessa vila, havia o costume de as famílias tomarem doentes psiquiátricos como pensionistas, em troca de ajuda financeira do governo para recebê-los. Com foco não apenas no conteúdo, mas no processo de elaboração das representações sociais, dentro deste contexto específico, o estudo foi desenvolvido com base em várias técnicas: observação participante da vida comunitária (método etnográfico); análise documental referente à colônia familiar; entrevistas com hospedeiros, técnicos e médicos; recenseamento da comunidade em relação às instalações, aos hospedeiros e aos pensionistas.

Destaca-se, no trabalho citado, a preocupação em compreender a relação entre representações sociais e prática, como também, a análise minuciosa desenvolvida no que diz respeito ao conteúdo e organização das representações sociais. Nesse sentido, a autora (JODELET, 2001) realça as representações sociais como conhecimento socialmente elaborado e compartilhado, com objetivo prático, que contribui para a construção de uma realidade comum. Logo, a pesquisa desenvolvida (JODELET, 2005a) contribuiu para o aprofundamento de questões teóricas, de modo que as representações sociais são estudadas de duas maneiras: como “conteúdos cujas dimensões (informações, valores, crenças, opiniões, imagens etc.) são coordenadas por um princípio organizador (atitudes, normas, esquemas culturais, estrutura cognitiva etc.)” (p. 47); e como “estruturas de saber organizando o conjunto das significações relativas ao objeto conhecido” (p. 47). Endossando essas ideias, Santos (2009) assegura que, no estudo das representações sociais, processo e conteúdo estão intimamente ligados. Nessa interface, o conteúdo envolve a sociogênese da representação e

permite focar as marcas sociais do pensamento, a partir das pertencas sociais. Permite, também, estudar o processo de construção do objeto de representação social e compreender como o conteúdo afeta o tratamento das informações.

O próprio Moscovici (2007) propõe que o estudo das representações sociais evoque sua construção, do ponto de vista da história e do desenvolvimento. Afirma a existência de laços profundos entre a psicologia social e a psicologia do desenvolvimento, que precisam ser mais bem alçados e analisados (MOSCOVICI, 1990). Assim, não se trata de apontar conteúdos e estruturas de representações estáticas, mas de analisá-las em sua construção e complexidade. Este autor, no que concerne à gênese de representações sociais, preconiza duas formas de estudá-la. A primeira é denominada de “modo Barlett”, que recomenda a comparação das representações e crenças de grupos em diferentes momentos evolutivos. Trata-se, segundo Duveen (1995), da análise da construção e reconstrução de representações sociais, na medida em que elas circulam entre grupos sociais. A segunda forma, o “modo Vygotski”, da qual se aproxima esta pesquisa, analisa a criança como equivalente de uma cultura mais simples e mais jovem, seguindo o seu desenvolvimento. Nele, busca-se compreender as representações, com base nas suas transformações em diferentes estágios da infância e adolescência (DUVVEN, 1995). Como afirma Moscovici (2007)

Sempre que falei sobre representações sociais, posteriormente, enfoquei sua gênese, enfoquei as representações se construindo, não como algo já feito. Eu até acrescentaria que é essencial para nós estudá-las na sua construção, do ponto de vista da sua história e desenvolvimento (p. 331).

Corroborando as ideias de Jodelet (2005a), Abric (1998) sublinha que a apreensão do conteúdo de uma representação social não é suficiente para defini-la e conhecê-la, de maneira que se torna necessário atentar para sua organização interna. Nesse sentido, duas representações podem apresentar o mesmo conteúdo e serem distintas, desde que este conteúdo esteja organizado de maneira diferente. A abordagem estrutural, proposta pelo autor, permite conhecer como se dá tal organização, ao mesmo tempo em que aponta sua dinâmica: o processo que ocorre na sua elaboração e transformação. Desse modo, as representações sociais organizam-se em torno de um núcleo ou sistema central e de um sistema periférico.

O núcleo central se refere à parte não negociável da representação e assegura três funções essenciais: de significação da representação ou *função geradora*; de organização interna da representação ou *função organizadora*; e de estabilidade da representação ou *função estabilizadora* (ABRIC, 1998). Apresenta-se como consensual, coerente, estável,

resistente à mudança e pouco sensível ao contexto social imediato. Os elementos centrais possuem, também, valor simbólico, já que não podem ser questionados sem afetar a significação da representação; valor associativo, já que se encontram necessariamente associados a grande número de constituintes da representação; e valor expressivo, dada a grande possibilidade de estarem presentes no discurso dos sujeitos. Considerando-se o processo dinâmico que caracteriza as representações sociais, o núcleo central precisa ser analisado em sua relação com o sistema periférico. Este é formado pelos demais elementos da representação social. Mais flexível, permite suportar ou absorver mudanças, sem que a representação seja profundamente alterada. É capaz de ajustar-se com mais facilidade diante de transformações no contexto social, e responde pelas funções de concretização da representação; regulação da representação ao contexto; prescrição de comportamentos; proteção do núcleo central; e modulações personalizadas, ou seja, a diferenciação do conteúdo da representação, em função do vivido e das características individuais (ABRIC, 1998).

No tocante à apreensão empírica dos sistemas central e periférico, Abric (2003) afirma que o primeiro é constituído por elementos frequentes no discurso dos sujeitos e considerado por estes como importantes para descrever determinado objeto. Logo, para conhecer as representações sociais, conteúdo e processo precisam ser tomados conjuntamente, na medida em que se faz necessário atentar para sua organização, que inclui elementos centrais, os mais característicos da representação; e elementos periféricos, presentes, mas não tão característicos; elementos contrastantes, importantes, mas pouco citados, que indicam tensão com relação ao consenso da representação; e a zona muda da representação, formada por aspectos escondidos e mascarados, que marcam um afastamento do sujeito com relação às normas de seu grupo de pertença.

Para Abric (1993, 1996), a transformação de representações sociais só será totalmente eficaz quando o próprio núcleo central for transformado. Essa mudança pode se dar de três maneiras: resistindo à transformação ou transformação superficial, em que os elementos da mudança são periféricos; uma transformação progressiva, quando o núcleo central é alterado pela integração de novos elementos, mas sem extinguir a presença dos elementos centrais já existentes; e pela transformação direta e completa do núcleo central, que se dá quando os elementos de defesa deste não cumprem mais o seu papel. Assim, como afirma Sá (2010), a organização das representações sociais está sujeita a mudanças, na medida em que transformações sociais, políticas e econômicas no grupo alteram práticas sociais. Essas mudanças ensejam justificativas, que são incorporadas ao sistema periférico da representação,

podendo aí permanecer ou provocar transformações no núcleo central. Tal processo pode levar à gênese de uma nova representação social.

Abrie (1998) ressalta, ainda, que os trabalhos desenvolvidos por Willem Doise se inscrevem em uma análise estrutural das representações sociais. Doise (2002a) se propõe a articular explicações de ordem individual com explicações de ordem societal, a partir de diferentes níveis de análise, presentes nos estudos em psicologia social. Com base nesses aspectos, afirma (DOISE, 2002b) a necessidade de pesquisas que envolvam explicações de ordem societal, na medida em que mostrem como os indivíduos dispõem de processos que lhes permitem funcionar em sociedade e, de uma maneira complementar, como as dinâmicas sociais orientam o funcionamento de tais processos. Assim, os diferentes níveis de análise são complementares, com base em uma visão integrativa dos funcionamentos individual e social. Logo, a oposição indivíduo/sociedade é vista de maneira complementar, aproximando-se da proposta de Rossetti-Ferreira (2004), no âmbito da psicologia do desenvolvimento.

Segundo Doise (2002a, 2002b), o *nível intra-individual* trata da maneira como os indivíduos organizam suas experiências com o meio ambiente. O *nível interindividual ou situacional* considera os indivíduos como intercambiáveis, cujos sistemas de interação fornecem os princípios explicativos típicos das dinâmicas desse nível. O *nível posicional* leva em consideração as diferentes posições que os atores sociais ocupam no tecido das relações sociais e analisa como elas modulam os processos do primeiro e do segundo níveis. Observa-se uma preocupação em estudar fenômenos que se opõem sem simplificá-los, a partir de pesquisas com grupos de *status* diferentes: dominantes-dominados, majoritários-minoritários etc. O *nível societal* se interessa pelos sistemas de crença, de representações coletivas e dos modelos de esquemas culturais, adotando a perspectiva de que as produções culturais e ideológicas dão significação aos comportamentos dos indivíduos e criam diferenciações sociais, a partir de princípios gerais (ALMEIDA, 2009).

Em uma perspectiva histórica, os estudos sobre representações sociais iniciaram-se na Europa, em período no qual a Psicologia Social estava voltada para pesquisas individuais e experimentais, enfatizando temas como atitudes e influência social. O retorno a esta temática deu-se pela necessidade de analisar criticamente tal tendência de reduzir tudo ao indivíduo, na busca de evitar se enredar na falácia de uma mente grupal. Essa visão dialética (indivíduo X sociedade) torna-se possível na medida em que representações são criadas de forma coletiva e, por conseguinte, compartilhadas (MOSCOVICI, 1990). Em sua tese de doutoramento, em 1976, Moscovici desenvolveu pesquisa sobre as produções do senso comum em relação à Psicanálise, mais precisamente sobre “a apropriação da psicanálise pela população parisiense

e seu tratamento pela imprensa” (SÁ, 2010, p. 596). Estava interessado em compreender a assimilação e transformação, pelo senso comum, do conhecimento produzido pela Psicanálise.

Moscovici (2007) afirma que utilizou a terminologia representações sociais em lugar de representações coletivas tentando romper com as associações que o termo “coletivo” herdou do passado e também com as interpretações sociológicas e psicológicas que determinaram sua natureza no procedimento sociológico clássico. Assim, fez-se necessário reconhecer que as representações sociais são, ao mesmo tempo, construídas e adquiridas, no sentido de tirar-lhes o caráter de conhecimento estático e destacá-las como dinâmicas, como conhecimentos que se transformam (MOSCOVICI, 2001). A teoria das representações sociais pode ser compreendida da seguinte maneira:

A teoria das representações sociais [...] pode ser vista em duas perspectivas. Primeiro, é uma teoria concebida para responder a questões específicas, com respeito a crenças e vínculos sociais e para descobrir novos fenômenos. Em segundo lugar, ela é também a base de uma psicologia social do conhecimento. Ela está interessada com o pensamento do senso comum e com a linguagem e comunicação (MOSCOVICI, 2007, p. 380).

Na obra inaugural da teoria, seu autor (MOSCOVICI, 1976) fornece subsídios para pensar a gênese das representações sociais, na medida em que descreve os processos de objetivação e de ancoragem e lança a hipótese da polifasia cognitiva, para explicar a apropriação do senso comum sobre conceitos psicanalíticos, tais como o complexo de Édipo. Esses aspectos serão descritos a seguir por se mostrarem relevantes para a compreensão dos fundamentos desta pesquisa.

Os processos constitutivos de representações sociais, objetivação e ancoragem, estão relacionados à sua formação e funcionamento, envolvendo situações de interação e de comunicação sociais. Tratam de sua constituição e movimento. É importante ressaltar que, apesar de nomeados de maneira distinta, a objetivação e a ancoragem se constituem mutuamente e são interdependentes, de forma que uma representação pode tornar-se firmemente ancorada na medida em que é objetivada e vice versa; e a objetivação seria impossível, a menos que uma representação seja ancorada (DUVEEN; LLOYD, 2003). Em um sentido mais amplo, os processos de ancoragem e de objetivação não podem ser separados quando se trata de dar forma a significados sociais e assimilar um objeto específico, incluindo-o em uma rede de significados (CASTORINA, 2010). Enfim, tal distinção entre objetivação e ancoragem é construída de maneira unicamente analítica, buscando envolver dois momentos do desenvolvimento de representações sociais que se complementam.

Para Jodelet (1996, 2001), a objetivação permite transformar o abstrato em concreto, dando textura material às ideias, passando-se de imagens a palavras. Com base nela, dá-se forma ao conhecimento sobre o objeto social (SÁ, 1996). De acordo com Santos (2005), a objetivação envolve três movimentos: seleção e descontextualização das informações referentes ao objeto social, de maneira que, do conjunto total de informações, apenas algumas são retidas; formação do núcleo figurativo, no qual um conjunto de imagens reproduz um conjunto de ideias e “uma vez formado o núcleo figurativo, a representação se naturaliza, de modo que conceitos abstratos [...] adquirem uma realidade objetiva” (ÁLVARO; GARRIDO, 2006, p. 289); e naturalização dos elementos que foram construídos socialmente, passando a ser identificados como parte da realidade do objeto. Moscovici (1978) realça os processos de naturalização e classificação. Nas palavras do autor, “Naturalizar, classificar – eis duas operações essenciais da objetivação. Uma torna o símbolo real, a outra dá à realidade um ar simbólico” (p. 113).

O processo complementar à objetivação, denominado de ancoragem ou amarração, consiste na integração do objeto ao pensamento já existente (SÁ, 1996) e diz respeito ao enraizamento social da representação e de seu objeto na memória social (JODELET, 1996). Assim, ancorar é classificar e dar nome a alguma coisa, transformar algo estranho e perturbador ao sistema de categorias, comparando com um paradigma julgado como apropriado. Objetivar é reproduzir um conceito em uma imagem, transferir o que está na mente para algo que exista no mundo. De acordo com Santos (2005), a ancoragem implica atribuição de sentido ao objeto com base em conhecimentos anteriores; instrumentalização social do saber, que possibilita um valor funcional à representação, tornando-se esta uma teoria de referência para a tradução e compreensão do mundo social; e enraizamento no sistema de pensamento, de forma que o novo torna-se familiar, na medida em que as novas representações se inscrevem no sistema de representações pré-existente. Conseqüentemente, a ancoragem envolve dois processos: classificação e denominação (ÁLVARO; GARRIDO, 2006). Nesse sentido, quando se classifica e se dá nome às pessoas e objetos, são-lhes conferidos atributos e características, os quais guiam comportamentos em relação a eles.

Para Gigling e Rateau (1999), a objetivação reflete o fato de que, quando um grupo se depara com novo objeto social, ele opera, inicialmente, uma concretização figurativa e imaginativa desse objeto e de suas características mais e menos abstratas. Esse processo pode ser diretamente relacionado ao princípio de funcionamento do pensamento social que simplifica, reduz, esquematiza e resume amplamente as informações relativas ao objeto, a partir de uma lógica interna ao grupo. Ao mesmo tempo, intervém um fenômeno de

integração desse objeto ao universo de conhecimentos e saberes familiares. A ancoragem permite, assim, integrar o novo ao velho e tornar familiar o que é estranho. Esse processo explica, em parte, porque a atitude para com o objeto é fundamental na gênese da representação, posto que os valores e normas partilhadas por um grupo orientam, inicialmente, sua posição em relação ao objeto. A atitude, positiva ou negativa, concernente a determinado objeto, vai motivar a busca por informações e o estabelecimento progressivo de representações. Para os autores, a noção de valores constitui o epicentro dos fenômenos das representações sociais, ou seja: é o sistema de valores *a priori* compartilhado por dado grupo que determina a gênese de uma representação; é no interior desse mesmo sistema de valores que se ancoram o estranho e a novidade; e são, enfim, esses valores que se cristalizam no sistema central da representação constituída.

Endossando essas ideias, Doise (1992) critica pesquisas em representação social que se contentem em estudá-las de maneira apenas descritiva, focando a objetivação e negligenciando a ancoragem e as dinâmicas simbólicas envolvidas nas relações sociais. Defende, portanto, que estudar a ancoragem é perscrutar um sentido para a combinação particular de noções que formam o conteúdo das representações sociais. Tal sentido não pode ser definido unicamente pela análise interna de conteúdos semânticos, posto que a significação de uma representação social esteja sempre ancorada nos significados mais gerais, envolvidos nas relações simbólicas próprias a um campo social dado. Nesse sentido, o autor discute três níveis imbricados de ancoragem. A ancoragem psicológica, baseada na intervenção de crenças ou valores mais gerais. A ancoragem sociológica, forma de análise que estabelece um lugar entre as representações sociais e as posições sociais particulares ocupadas pelos indivíduos, considerando que cada inserção social compartilhada dá lugar a trocas e experiências específicas que modulam as representações pertinentes. E a ancoragem psicossociológica, articulação das anteriores, baseada na maneira como os indivíduos se situam simbolicamente nas relações entre posições e categorias sociais. Fica clara, portanto, a relação entre essas ancoragens e os níveis de análise das representações sociais apresentados pelo autor (DOISE, 2002a, 2002b).

Em relação à hipótese da polifasia cognitiva, Jovchelovich (2008) destaca que, com base nela, Moscovici procurou explicar como fenômenos de características diferentes coexistem no mesmo contexto, no mesmo grupo social ou no mesmo indivíduo. Para Aikins (2012), esse conceito oferece importantes *insights* a respeito da natureza dinâmica da comunicação social, do pensamento, da reflexão e das emoções, na medida em que grupos e indivíduos são confrontados com o desconhecido. Moscovici (1978) descreve, portanto, um

processo de coexistência dinâmica de modalidades distintas de conhecimento e destaca a necessidade de analisar a transformação dessas modalidades e das relações que se estabelecem entre elas. Compara a polifasia com o poder de tocar em várias teclas do “órgão mental”, ou seja, não é uma questão de escolher a “tecla” correta, descartando aquelas que não o são, mas de uma mudança nas relações entre elas, e de eleger o domínio no qual cada uma é mais eficaz (MOSCOVICI, 1992).

Assim, realça pelo menos dois tipos de pensamento que se opõem em cada indivíduo e na sociedade: o pensamento primitivo e/ou o moderno. Nesse sentido, a polifasia cognitiva vem sendo utilizada principalmente para abordar o encontro entre o conhecimento científico inovador e o conhecimento local e tradicional, realçando que as mudanças e a inovação não ocorrem em uma única esfera da vida: a do conhecimento científico (MOURO; CASTRO, 2012). Daí a necessidade de a psicologia social reconhecer a polifasia cognitiva. A partir desse conceito, percebe-se a ênfase em duas características das representações sociais: a superação do pressuposto de sobreposição entre pensamentos ditos científicos e do senso comum, já que ambos coexistem e tem singular importância na elaboração das representações sociais; e o caráter não consensual das representações sociais, considerando-se que não apenas em sociedades diferentes, mas no mesmo indivíduo, coexistem maneiras incompatíveis de pensamento e representação. Nas palavras de Moscovici (2007, p. 329):

Mas não há razão de por que, no futuro, apenas uma forma de pensamento ‘puro’ deva predominar, sendo o *mythos* definitivamente substituído pelo *logos*, pois, em toda cultura conhecida, várias formas de pensamento coexistem. Em síntese, a polifasia cognitiva, a diversidade de formas de pensamento, é a regra, não a exceção.

De acordo com Moloney, Willams e Blair (2012), na base do conceito de polifasia cognitiva está a proposição de que diferentes e, por vezes, concorrentes modos de conhecimento são empregados conjuntamente para dar sentido ao mundo social, levando à pluralidade e a conhecimentos polifásicos de uma mesma questão na comunidade, grupo ou indivíduo. Em algumas situações, em função da mudança de formas do passado que se fundem com o novo, essas maneiras diferentes e muitas vezes contraditórias de pensamento, sentido e práticas são coexistentes. Assim, o princípio de que as representações sociais não são reproduções verídicas de fatos, mas elaborações que fazem sentido para um grupo, em um contexto específico e em um momento específico, explica o caráter situado da polifasia cognitiva.

Jovchelovich (2011) acrescenta que a fonte da polifasia cognitiva, na teoria das representações sociais, encontra-se na ideia de que o senso comum jamais pode ser substituído pela ciência. Dessa forma, tal hipótese contribui para que os saberes cotidianos não sejam vistos como distorções e erros, buscando recuperar o *status* epistemológico do senso comum, a partir de suas funções e das necessidades que atende. Portanto, não há por que separar os diferentes tipos de saberes e, muito menos, eliminar suas diferenças. A polifasia cognitiva aponta para a plasticidade e flexibilidade dos seres humanos na construção e transformação dos saberes sociais, que estão em constante movimento; daí as contribuições de seu estudo por um ponto de vista genético.

Em consonância com essas ideias, Castorina (2009), tratando do legado de Duveen para o diálogo entre a teoria das representações sociais e a psicologia do desenvolvimento, destaca a relevância do conceito de polifasia cognitiva para a segunda, que ainda necessita, segundo o autor, superar uma visão “monofásica” de seus fenômenos de estudo. De fato, a possibilidade de analisar o conhecimento como alicerçado em diversas formas de pensar proporciona reflexões acerca de um olhar unilateral, que é marcante na psicologia do desenvolvimento, no sentido de se passar sempre de aspectos mais simples aos mais complexos, de uma inteligência prática a um raciocínio hipotético-dedutivo, por exemplo. Contudo, nosso pensamento é marcado por diversas impressões e experiências, de forma que o *logos* não poderá, em determinado momento da ontogênese, substituir o *mythos*; estes coexistem e se co-constroem.

Apesar dos aspectos discutidos acima, alguns pontos da teoria continuaram obscuros, levando teóricos a desenvolverem trabalhos focados em críticas à Teoria das Representações Sociais (POTTER; LITTON, 1985; POTTER; WETHERELL, 1987; PARKER, 1987; POTTER; IBAÑEZ, 1992; SPINK, 1995; EDWARDS, 1999; BILLIG, 2008). De maneira geral, esses trabalhos criticam o conceito de representação social (POTTER; LITTON, 1985), que é referido ora como conceitos, imagens, mapas, explicações, percepções; ora como teorias, ramos do conhecimento; e sua operacionalização, no âmbito das metodologias de pesquisa (POTTER; WETHERELL, 1987). Billig (2008) estende essas críticas à própria construção da teoria, em sua obra inaugural (MOSCIVICI, 1976), afirmando que esta consiste em um exagero criativo, posto que seu mentor, consistentemente, resistiu em oferecer definições de seus conceitos-chave, sugerindo que tais definições normalmente se restringem à imaginação teórica.

Outras críticas apontam também contradições internas da teoria, na medida em que Moscovici (2007) afirma que a comunicação é tomada como fenômeno central, que permite a

construção e disseminação de representações, mas não se dedica a aprofundar esta análise (POTTER; EDWARDS, 1999). Logo, Ibañez (1992) destaca quatro questões que considera problemáticas na teoria das representações sociais: a formulação abrangente da teoria, que repercute na ambiguidade conceitual e frouxidão metodológica; discussões sobre as relações individual/social – crítica também ressaltada por Parker (1992) – assim como sobre a terminologia “coletiva”; o próprio conceito de representação e os conhecimentos que estão na base das suposições teóricas, considerando-se a influência do estruturalismo e do marxismo.

No tocante à gênese das representações sociais, Potter e Wetherell (1987) destacam que os conceitos de objetivação e de ancoragem, utilizados para descrever esse processo, não conseguem explicar como algo novo pode ser incorporado às representações dos indivíduos, ou seja, como se iniciou o processo de ancoragem. Basear sua teoria nestes conceitos torná-la-ia, portanto, inconsistente. De fato, Rouquette e Ganier (1999) afirmam que a gênese de representações sociais é claramente polissêmica. Dentro dos estudos de representações sociais, esse termo é utilizado referindo-se ao desenvolvimento da criança; à apropriação de uma nova representação para determinado grupo; e, também, em nível mais abstrato, refere-se à articulação entre representações, crenças e ideologias.

A complexidade e a abrangência da gênese de representações sociais permitem, ainda, abordá-la sob três dimensões complementares: sociogênese, ontogênese e microgênese. De acordo com Garnier (1999), Duveen (1999) e Duveen e Lloyd (1990, 2003), a sociogênese envolve a construção histórica de representações sociais, a maneira como estas se formam e se transformam ao longo do tempo. Refere-se não apenas aos processos pelos quais determinadas representações são difundidas na sociedade, mas também a processos históricos, através dos quais essas representações são transformadas (DUVEEN; DE ROSA, 1992). Logo, a sociogênese designa ação mediante a qual se geram representações sociais, de maneira que, quando investigadas em determinado momento, sua descrição deve ser considerada em uma perspectiva diacrônica.

A ontogênese destaca a elaboração de representações sociais, enfocando os sujeitos que as constroem e considerando o desenvolvimento destes como processo social. De acordo com Duveen e De Rosa (1992), considera-se o desenvolvimento dos indivíduos em relação às representações sociais existentes, questionando-se como a criança se torna ator independente no mundo social. Daí a necessidade de se perscrutar as repercussões das diferentes noções de desenvolvimento neste processo. Contudo, a ontogênese não está limitada à infância, mas se produz cada vez que indivíduos, em qualquer faixa etária, se envolvem com novas representações sociais. Assim, uma explicação adequada da ontogênese deve analisar a

maneira como as representações sociais se ativam psicologicamente nos indivíduos (DUVEEN; LLOYD, 2003), aspecto que Corsaro (1990) relaciona, no âmbito da infância, à reconstrução de experiências culturais anteriores com adultos e pares.

A microgênese destaca a construção de representações sociais nas interações e comunicações, considerando que estas são constantemente evocadas nas interações comunicativas e que uma de suas funções centrais é permitir a comunicação (MOSCOVICI, 2007). Ela se manifesta nas interações sociais, na maneira como os indivíduos se encontram, falam, debatem e resolvem conflitos, caracterizando um processo de mudança, já que, nele, os indivíduos podem adotar posições diferentes das que tinham inicialmente. No curso da interação social, em muitos casos, as mudanças observadas são transitórias, em vez de estruturais. No entanto, a interação social também é o campo em que as influências sociais estão mais diretamente envolvidas, podendo repercutir em mudanças estruturais nas representações sociais, seja em nível da ontogênese, seja nas transformações sociogênicas. Desse modo, a ontogênese e a sociogênese são consequência da microgênese (DUVEEN; DE ROSA, 1992). Logo, esta constitui o verdadeiro motor para as transformações genéticas das representações sociais (DUVEEN; LLOYD, 2003).

Em uma perspectiva empírica, três caminhos, descritos por Garnier (1999), permitem abordar a gênese de representações sociais: o primeiro enfoca as representações sociais de um objeto que aparece repentinamente na sociedade; o segundo focaliza um objeto já presente na sociedade, mas que é novo para determinado grupo; e o terceiro, situação desta pesquisa, destaca as representações sociais de um objeto qualquer, elaboradas por crianças muito pequenas, tornando-se relevante que se considere a sociogênese e a ontogênese da representação em questão. Buscar-se-á também, uma construção metodológica que forneça elementos para se considerar a microgênese da representação social estudada.

Assim, dentro da abordagem ontogenética, foco desta pesquisa, é possível questionar como as crianças pequenas constroem suas representações sociais, segundo sua faixa etária; e, a partir dos eventos que lhes são fornecidos, qual o papel de seus diferentes grupos de pertença (GARNIER, 1999). Portanto, um aspecto que merece maiores explicações teóricas e empíricas diz respeito à ontogênese das representações sociais. Como se dão, no âmbito do desenvolvimento infantil, a elaboração e apropriação das representações sociais? O estudo da gênese e desenvolvimento de representações sociais de crianças, segundo De Rosa e Bombi (1999), tem suscitado discussões, e estas envolvem o reconhecimento das crianças como sujeitos legítimos de representações sociais, capazes de argumentar, discorrer e comunicar. Os autores acrescentam ainda que, no contexto de pesquisas sobre representações sociais, esse

não reconhecimento está associado à divisão territorial entre psicologia social e psicologia do desenvolvimento, aspecto que precisa ser superado em ambas as áreas. Para Garnier (1999), em tais estudos, devem ser levadas em conta as relações entre individual e social, entre conteúdo e organização cognitiva e como esses dois aspectos se relacionam ao longo do desenvolvimento da criança.

Para a autora supracitada, o estudo da relação individual-social é controverso e sua dificuldade reside na própria descrição do que é desenvolvimento, termo geralmente compreendido como fenômeno do indivíduo. Dessa forma, a abordagem do desenvolvimento da criança por meio de mecanismos cognitivos intraindividuais é limitada, pois se fundamenta em aspecto unilateral, como se os sujeitos agissem em uma espécie de vácuo social, em que a cultura e suas implicações não incidem sobre o desenvolvimento. Castorina (2009), tratando da obra de Duveen, afirma que o autor contribui para tal discussão, ao mostrar que as representações sociais se distinguem do conhecimento propriamente conceitual, enfatizado por algumas abordagens da psicologia do desenvolvimento, já que elas são elaboradas na comunicação e tomam forma através do discurso social, não estando limitadas pela lógica argumentativa dos conceitos. Portanto, o foco das representações sociais está no mundo dos valores, em relação ao mundo dos fatos, e os primeiros não podem ser organizados na sequência lógica dos estudos do desenvolvimento cognitivo, de maneira que a apropriação infantil de tais aspectos das representações sociais precede o desenvolvimento dos conceitos. Em referência ao problema do modo de organização da representação social, destaca-se o papel essencial do conteúdo dentro da dinâmica representacional. Como ressalta Garnier (1999), na teoria das representações sociais, o enfoque deve ser colocado sobre o papel do contexto e da cultura, que podem ser considerados responsáveis pelas variações e diferenças que refletem as significações sociais.

1.1.1 - A criança e a construção da cultura

A teoria das representações sociais postula que o conhecimento emergente do pensamento comum se constrói nas interações sociais. Assim, atribui papel central ao social enquanto lugar de co-construção e compartilhamento de conhecimentos entre os indivíduos. Logo, considera-se que as crianças, ao longo de seu desenvolvimento, estão envolvidas nos sistemas de valores próprios da sociedade em que vivem e que elas vão participar da construção desses valores (GANIER, 1999; CORSARO, 2009a). Elas nascem em um mundo de significações preexistente, já estruturado pelas representações sociais das comunidades que

lhes acolhem (DUVEEN, 1999); contudo, na medida em que, por meio de brincadeiras e jogos de papéis, objetivam, em suas ações, significados derivados de experiências com objetos sociais, elas confrontam tais significados com outras crianças, o que permite o surgimento de uma novidade, compartilhada na microcultura (PEDROSA; SANTOS, 2009). As crianças são, portanto, ativas e criadoras nesse processo; atores, e não apenas construtores individuais (CASTORINA, 2009). Como afirma Doise (2001, p. 305), tratando de pesquisas sobre infância:

[...] a criança é, de alguma maneira, uma artesã de conhecimentos, que se torna cada vez mais hábil à medida que cresce. Se ela começa utilizando materiais cognitivos que parecem estranhos e heteróclitos a nós adultos, vai progressivamente organizando conhecimentos que pertencem a um mesmo universo.

Portanto, os estudos de representações sociais implicam uma análise da estruturação desse processo e de sua transformação, a fim de evitar, nas pesquisas, o insucesso de um quadro apenas descritivo do fenômeno estudado, uma hierarquia de seu desenvolvimento, ou a análise de simples conteúdo pontual. Faz-se necessária uma perspectiva integrativa que, segundo Garnier (1999), é partilhada por Corsaro (2009a), no conceito de cultura de pares, que traduz como as crianças se apropriam e reconstruem, incessantemente, seus conhecimentos e mesmo a sua cultura, na interação com os outros. Nas palavras do autor: “defino cultura de pares como um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e interesses que as crianças produzem e compartilham na interação com seus pares” (p. 32). Essas culturas, embora sejam afetadas e afetem o mundo adulto, têm a sua própria autonomia e representam uma geração particular de determinado momento histórico (MULLER, 2007). Assim, elas produzem uma série de culturas locais, que se integram às culturas mais amplas de outras crianças, como também às culturas adultas (CORSARO, 2011).

Em trabalho acerca das representações sociais das regras dos adultos por crianças pequenas, do terceiro ao quinto ano de vida, Corsaro (1990) discute que a produção e manutenção da cultura de pares são fundamentais para o desenvolvimento de representações sociais pelas crianças. Trata-se de um processo produtivo-reprodutivo, no qual elas criam significados, a partir de sua inserção na cultura de pares. Dessa forma, a reação da criança para dar sentido às regras dos adultos encontra-se ancorada na segurança coletiva da cultura de pares, e objetivada em suas atividades compartilhadas, que estão sujeitas às restrições práticas da interação interpessoal. Esta objetivação resulta, diversas vezes, em conflitos interpessoais, cuja resolução leva a uma representação social mais ampla.

Para explicar estes aspectos, o autor ressalta a rotina encontrada em diferentes grupos, como as crianças da pré-escola dos EUA e da *scuola materna*¹ na Itália, no que diz respeito a burlar e tentar contornar as regras impostas pelos adultos. Utiliza o conceito de ajustamentos secundários, definido por Goffman (1961) em contraste à concepção de ajustamentos primários, esta traduzida na contribuição e cooperação do indivíduo diante da atividade exigida por uma organização. Ajustamentos secundários são definidos como:

[...] qualquer disposição habitual pelo qual o participante de uma organização emprega meios ilícitos, ou consegue fins não-autorizados, ou ambas as coisas, de forma a escapar daquilo que a organização supõe que deve fazer ou obter e, portanto, daquilo que deve ser. Os ajustamentos secundários representam formas pelas quais o indivíduo se isola do papel e do eu que a instituição admite para ele (p. 160).

Inspirado nessa concepção, Corsaro (1990) destaca a tendência do indivíduo de, ao mesmo tempo, abraçar e resistir a regras institucionais, afirmando que a adesão e participação no mundo dos adultos, embora seja importante para as crianças da pré-escola, é reforçada pela resistência ativa a certas regras e às expectativas em relação ao seu comportamento. Logo, o reconhecimento do conjunto de regras dos adultos, e a resistência mútua a algumas delas, podem ser vistos como elementos que refletem a cultura de pares. De acordo com Buss-Simão (2013), os ajustamentos secundários podem ser compreendidos como um submundo da instituição, uma vez que tratam de ações proibidas, proporcionando um sentido de autonomia e autenticidade frente aos constrangimentos da instituição. Estes ajustamentos geram um conjunto de saberes e fazeres, que envolvem as crianças em ações cooperativas, na busca de seus próprios interesses.

Os dados empíricos apresentados por Corsaro (1990), analisados com base em um enfoque micro-etnográfico, indicam que, embora a cultura de pares tenha se manifestado de uma variedade de formas nas pré-escolas, dois temas se mostraram evidentes na resistência das crianças às regras dos adultos: tentativas persistentes de ganhar o controle de sua vida e de compartilhar esse controle com o outro. Para o autor, tal resistência pode ser vista como uma rotina, pois se tratava de uma ocorrência diária, produzida em um estilo que é facilmente reconhecível para os membros da cultura de pares. Uma vez que as crianças começavam a ver-se como parte de um grupo de pares, o mero fazer algo proibido ou escondido tornava-se altamente valorizado. Os ajustes secundários utilizados também variavam em estilo e

¹ Segundo Corsaro (1990), a *scuola materna* é um programa de educação pré-escolar que existe em toda a Itália, sendo geralmente administrado por governos locais. Ela oferece atendimento infantil e programas educacionais para crianças entre 3 e 6 anos de idade.

complexidade, envolvendo, em algumas situações, a persuasão de outras crianças para o desenvolvimento de estratégias complexas que culminavam no atendimento de interesses pessoais.

Dentre as situações e estratégias descritas pelo autor, destaca-se um episódio envolvendo uma grande embalagem de leite – uma caixa feita de plástico – que ocorreu na *scuola materna*. Este se inicia quando as crianças vão brincar na área externa do pátio e os professores utilizam tal embalagem para transportar vários objetos. Não surpreendentemente, algumas das crianças encontraram na embalagem uma alternativa mais atraente, contudo, uma criança se acidentou em uma brincadeira de colocar a caixa na cabeça e perseguir as demais. Diante disso, todas foram proibidas de brincar com a caixa. No entanto, em outro dia, várias crianças colocaram um balde cheio de pedras na embalagem e criaram um “banco móvel”, que iria até a casa das pessoas oferecer empréstimos, proposta que foi aceita pelas demais crianças, que passaram a pedir dinheiro (pedras) emprestado. Mesmo existindo a regra que proibia a brincadeira com a caixa, os professores se envolveram neste jogo, incentivando as crianças a contar o dinheiro e a seguir os procedimentos bancários normais. Depois de meia hora de brincadeira, algumas crianças passaram a disputar a caixa e, neste ponto, um dos professores lembrou a regra de que era proibido brincar com a embalagem e finalizou o “banco móvel”.

Em pesquisa realizada no Brasil, acerca da rotina do sono em uma instituição pública de educação infantil, observou-se a transformação das regras da instituição pelos ajustamentos secundários das crianças (BUSS-SIMÃO, 2013). Nesta rotina, o horário das 11h30 às 13h é instituído como “horário do sono”, no qual as crianças, após rotinas de higiene, são levadas a uma sala com colchões e cobertores e, aquelas agitadas, que demoram ou se recusam a dormir, são embaladas pela professora e auxiliar, levando tapinhas no bumbum. Em outro espaço e nas horas livres, as crianças desenvolveram a “brincadeira de dormir”, na qual reproduziam a situação da hora do sono e revezavam entre si os papéis de criança e de professora/auxiliar, embalando umas às outras. Essa brincadeira também foi encontrada com a variação de embalar bebês/bonecas. Tal ajustamento secundário levou a uma transformação nas regras da escola, a partir do momento em que professora e a auxiliar passaram a embalar apenas as crianças que ficavam quietas na hora de dormir. A rotina, que era utilizada para coibir as crianças, recebe um afeto positivo em suas brincadeiras, modificando a maneira como a instituição lida com suas regras.

Os exemplos apresentados por Corsaro (1990) e Buss-Simão (2013) indicam que as crianças, apesar das limitações impostas por algumas regras, as significam e transformam em

suas ações, transcendendo elementos já estabelecidos. Assim, elas contribuem para a efetiva mudança dessas normas institucionais. Nas situações apresentadas, observa-se o fenômeno descrito por Corsaro (2002, 2009a, 2011) como reprodução interpretativa. Este autor (CORSARO, 2009a) discute as relações das crianças com suas culturas – e, dentro destas, considera-se a construção e transformação de representações sociais – a partir de tal conceito.

Aqui, quero salientar que a produção infantil de culturas de pares não é uma questão de simples imitação ou apropriação direta do mundo adulto. As crianças se apropriam criativamente de informações do mundo adulto para produzir suas próprias culturas de pares. Tal apropriação é criativa no sentido de que estende ou desenvolve a cultura de pares; as crianças transformam as informações do mundo adulto a fim de responder às preocupações de seu mundo. Dessa forma, contribuem simultaneamente para a reprodução da cultura adulta. Assim, as culturas de pares infantis têm uma autonomia que as tornam dignas de documentação e de estudo por si (CORSARO, 2011, p. 53).

Assim, ao empregar o termo “interpretativa”, o autor afirma que busca capturar aspectos inovadores das crianças em sua participação na sociedade, defendendo que estas criam e participam de suas culturas de pares, por meio da apropriação de informações do mundo adulto (CORSARO, 2009a). Tal apropriação é criativa, na medida em que expande a cultura de pares, transformando as informações do mundo adulto, com base nas preocupações do mundo dos pares; ao mesmo tempo em que contribui para a reprodução da cultura adulta. Logo, o termo “reprodução” se contrapõe à perspectiva de que as crianças apenas internalizam individualmente a cultura. Pelo contrário, elas se tornam parte desta cultura, contribuindo para a sua reprodução com base em negociações com os adultos e na produção criativa de uma série de culturas de pares com outras crianças (CORSARO, 2002).

A reprodução criativa é composta por três tipos de ações coletivas, que se seguem de maneira progressiva: 1) apropriação criativa de informações do mundo adultos pelas crianças; permite a 2) produção e participação de crianças em uma série de culturas de pares distintas; repercute na 3) contribuição infantil para a reprodução e extensão da cultura adulta (CORSARO, 2011). E como tais processos de apropriação e criação se constituem? Outro fenômeno que merece destaque nas situações descritas por Corsaro (1990) e Buss-Simão (2013), também observado em Lucena e Pedrosa (2014) e por Pedrosa e Santos (2009), diz respeito à correlação. Na análise de tal conceito, fundamental para se compreender como as crianças constroem microcultura, enfoca-se a interação social que, como instância empírica, pressupõe que determinado comportamento só pode ser compreendido na relação com o outro; na interação, este comportamento é regulado pela presença do outro, observando-se

situações de regulação, cor-regulação ou regulação recíproca e de correlação, ou construção de significados compartilhados que persistem no grupo.

Nesse sentido, regulação recíproca é definida como processo de ajustamento mútuo, com base no qual se cria significado compartilhado, que tem potencial regulador no campo interacional. A regulação e a regulação recíproca parecem indicar a predisposição do bebê humano a interessar-se pelo coespecífico, adulto ou criança, aspecto que reflete uma sensibilidade ao social. Caso esse significado construído na microcultura persista e se difunda, trata-se de correlação (CARVALHO; IMPÉRIO-HABURGER; PEDROSA, 1999; LUCENA; PEDROSA, 2014). A correlação, já presente em crianças muito pequenas, fornece indícios de que a apropriação da cultura envolve processos de transformação das experiências vividas; tal transformação pressupõe atividade e não assimilação passiva.

No episódio das risadas, descrito por Pedrosa e Santos (2009), busca-se analisar nuances que indiquem a elaboração do processo de reprodução interpretativa na cultura de pares. Na base dessa elaboração, encontra-se a correlação, na medida em que as crianças utilizam o recurso da risada para indicar ao coespecífico sua expectativa em relação a como o balanço deve ser empurrado e em que intensidade. A risada passa a ser empregada como regulador social das ações do grupo. As brincadeiras voltadas ao tema de deslocar, descritas por Lucena e Pedrosa (2014), também indicam a construção de significados pelas crianças, que criam variações da brincadeira, a partir do revezamento nas situações de deslocar e ser deslocado e dos recursos do colchonete e do cesto de vime com um elástico. Esses exemplos, com crianças ainda muito pequenas, relevam que elas constroem e compartilham significados, que constituem a base da reprodução interpretativa e de ajustes secundários ao mundo adulto. Exemplos mais complexos dessa reprodução encontram-se na brincadeira do banco móvel, desenvolvido pelas crianças para burlar a regra de não brincar com a caixa de plástico (CORSARO, 1990), e na brincadeira de dormir, que transforma, dentro das regras da instituição, o papel e a função da rotina de embalar as crianças (BUSS-SIMÃO, 2013).

Diante de tais discussões conceituais, que se mostram inteiramente relevantes para esta pesquisa, na medida em que realçam o papel da criança na construção da cultura, destaca-se outro aspecto, relacionado a este, e que demanda maiores reflexões: as construções metodológicas empregadas nas pesquisas com crianças. De acordo com Corsaro (1990), para compreender a ontogênese das representações sociais pelas crianças, faz-se necessário que os pesquisadores estejam dispostos a entrar nos mundos infantis e na cultura de pares. Nesse sentido, é *mister* uma abordagem que permita relacionar os conhecimentos sobre o desenvolvimento da criança na faixa etária estudada, considerando o aspecto interacional da

gênese de representações sociais, a partir de um método que se aproxime da realidade cotidiana das crianças.

Gigling e Rateau (1999) desenvolveram pesquisa com crianças acerca da construção de representações sociais, a partir de um objeto novo para o grupo estudado. Sua ideia foi apresentar aos sujeitos a descrição de um objeto totalmente desconhecido deles e fazer variar o tipo de valor associado a um elemento particular dessa descrição. Os autores buscaram observar: a integração desse novo objeto dentro do universo sociocognitivo das crianças, supondo que esta se fará em função do valor atribuído ao elemento particular; e o destaque ou importância acordada pelos sujeitos ao elemento associado a um valor, com relação aos demais elementos, buscando dar conta da tendência à “centralidade” desse elemento dentro da representação do novo fenômeno.

O objeto proposto na pesquisa foi a descrição de uma cerimônia tradicional de um povo imaginário, os Gopa, mas que foi apresentada como real. Ela consistia na passagem de seis provas imaginárias, assim denominadas: *la soif de la plaine*; *la marque du gardien*; *la chute de l'ours* (prova que foi apresentada aos sujeitos como agradável ou cruel, dependendo da versão do texto recebido); *saut de l'arbre*; *silence des quatre* e *les flèches de lumière*. No último dia de cerimônia, os anciãos escolheriam o guardião do Gopek, dentre os Gopa que conseguissem realizar ao menos três das seis provas.

O método utilizado na pesquisa foi o experimental. Assim, três versões do texto foram construídas. Para o grupo controle foi apresentada uma versão em que não existia juízo de valor acerca da prova *la chute de l'ours*; para o grupo experimental, foram criadas duas versões: uma julgava essa prova como agradável e a outra como cruel. Participaram da pesquisa 62 alunos de uma escola pública, com média de idade de onze anos e meio. O texto foi apresentado por professores de francês, para ser trabalhado em sala de aula, juntamente com quatro questões a serem respondidas pelos alunos, que foram submetidas à análise de conteúdo: descrever, em poucas frases, as seis provas da cerimônia; selecionar e justificar a escolha de três provas que seriam mais importantes na cerimônia; descrever, em poucas palavras, o seu sentimento geral com relação a esta cerimônia; e, se a prova *la chute de l'ours* fosse tirada da cerimônia, esta precisaria ser completamente mudada e justificada.

De forma geral, observou-se o papel dos valores no processo de ancoragem da nova representação, considerando-se que a organização cognitiva ocorreu rapidamente entre os sujeitos que tinham uma posição explícita sobre o novo objeto. Observou-se, ainda, uma tendência à centralidade da prova *la chute de l'ours*, na descrição da cerimônia dos Gopa. Esse aspecto ressalta o papel das atitudes e dos valores na construção de novas representações

sociais. O desenho metodológico proposto por Gigling e Rateau (1999) é bastante rico, mas se torna limitado ao estudo de crianças mais novas, que ainda não teriam condições de abstrair, compreender e responder corretamente às questões propostas pelo autor. Além disso, não prioriza o aspecto interacional na construção de valores e representações sociais. Contudo, contribui sensivelmente para a compreensão da relação entre valores e o papel da ancoragem na gênese de representações sociais.

Outra pesquisa com resultados enriquecedores, mas cujo método se mostrou limitado para crianças pequenas, foi desenvolvida por Garnier (1999), acerca da ontogênese de representações sociais. A autora focou a articulação de várias representações de diferentes objetos sociais, que mantêm relações entre si, no sentido de construir um sistema representacional. Assim, um estudo foi desenvolvido com crianças no sexto e sétimo anos de vida, que cursavam do último ano do maternal até o primeiro do ensino primário, no modelo das escolas francesas. Buscou-se investigar como se articulam, entre elas, as representações sociais do corpo, da saúde e do ambiente. A hipótese defendida é de que estas representações têm vínculos entre si, baseadas em suas formas de organização e articulação em sistema. Considera-se que o corpo é o meio pelo qual uma relação se estabelece com o ambiente, que delimita os modos de ação possíveis da pessoa, enquanto a saúde reflete a relação do corpo com o ambiente.

Dessa forma, a autora questiona como se transformam, a cada idade, as representações sociais relativas a esses conceitos, e se essa transformação aparece em grupos culturais diferentes. A pesquisa foi realizada em duas escolas: uma considerada tradicional, e a outra, alternativa. O método da pesquisa envolveu a associação livre, realizada no ambiente habitual de convivência dos 64 sujeitos pesquisados. Por se tratar de técnica bastante elaborada para a idade das crianças, foi solicitado que, se sentissem dificuldades, respondessem: inclassificáveis, não tem resposta, eu não sei. Os resultados apontaram que 8% das crianças do primeiro ano e 13% das crianças do maternal apresentaram dificuldades explícitas em responder à associação livre, o que incita dúvidas acerca da adequação deste método para pesquisas com crianças nessa faixa etária. Um aspecto relevante levantado pelo estudo foi que, além das transformações relacionadas às idades das crianças, foram percebidas mudanças atreladas ao ambiente de convivência dos sujeitos: escola tradicional ou alternativa. De maneira geral, a autora conclui que as representações sociais dos três objetos são, provavelmente, autônomas de início, tornando-se cada vez mais organizadas e articuladas em um sistema representacional.

Barreiro (2013) desenvolveu, na Argentina, pesquisa acerca da ontogênese das representações sociais de justiça, com 216 crianças e adolescentes, entre 06 e 17 anos de idade, em diferentes contextos socioeconômicos. O método utilizado na pesquisa foi a entrevista clínica piagetiana, baseada nas seguintes perguntas: 1) Por favor, diga-me uma coisa que tem a ver com a justiça que aconteceu com você, ou que você viu, ouviu etc. Depois que os participantes construíram uma narrativa em resposta a esta pergunta, o entrevistador perguntava 2): Por que você acha que esta situação era justa (ou injusta, dependendo da narrativa construída pelo participante)? Em seguida, o entrevistador iria formular todas as perguntas necessárias para entender as justificativas dos participantes. Treze participantes (todos eles com idades entre 6 a 9 anos) disseram que não sabiam o que "justiça" significa e que não poderiam dar algum exemplo disso. Contudo, a análise das semelhanças, diferenças e recorrência de argumentos dentre os participantes, levou a sete categorias analíticas, que foram construídas para descrever as diferentes representações de justiça identificadas.

Assim, a *representação utilitarista* da justiça defende que esta consiste na maior felicidade para o maior número de indivíduos. Dentre as respostas desta categoria, foi possível observar que as narrativas dos participantes, a partir dos nove anos de idade, passaram a incluir uma perspectiva social, considerando a felicidade coletiva. A *representação retributiva* inclui respostas que indicam justiça como relação entre ações realizadas e méritos individuais, castigos/recompensas recebidas. Nesse sentido, justo é quando as pessoas têm o que merecem. A *representação distributiva* concebe a justiça como distribuição baseada na igualdade de normas aplicadas a todas as pessoas envolvidas, sem qualquer favorecimento ou preferência. A alguns participantes foi possível diferenciar e integrar tais representações básicas de justiça, levando a quatro novas categorias: representação utilitarista dentro de uma situação de distribuição, como a distribuição de bens, considerada a melhor maneira de alcançar felicidade para todos os envolvidos; representação distributiva dentro de uma situação de retribuição, esta última considerada seguindo-se regras igualitárias para todos os envolvidos; representação utilitarista dentro de uma situação de retribuição, revelando situações de punição ou recompensa, ambas concebidas apenas como métodos para alcançar a felicidade para todos; e representação utilitarista dentro de uma situação de distribuição retributiva, que vê a justiça como maneira de viver melhor, desde que as situações de retribuição sejam regidas por regras igualitárias para todos, relativas a resultados com méritos ou comportamentos pessoais.

A pesquisa revela uma riqueza de dados acerca da ontogênese das representações sociais de justiça, indicando que esta implica um processo de desenvolvimento, alçado na

dialética de diferenciação e integração das distintas representações. Nesse sentido, observou-se que crianças entre seis e nove anos elaboram explicações centradas na própria experiência; entre 10 e 13 anos, os indivíduos tendem a assumir diferenças entre relações sociais, pessoais e institucionais, passando a considerar figuras abstratas nas interações sociais; e entre 14 e 17 anos, a inferência de regras sociais implícitas tem papel importante na explicação do adolescente sobre o mundo social, sobre como podem coordenar diferentes perspectivas acerca dos mesmos fenômenos e pensar em muitas possibilidades para resolver um conflito social. Além desses aspectos, é interessante ressaltar que a representação utilitária da justiça esteve presente em todas as faixas etárias estudadas; a representação retributiva incrementou sua frequência, juntamente com a idade, e se tornou a mais frequente na faixa etária entre 10 e 17 anos de idade, quando foi integrada à representação utilitária; e que a representação distributiva teve baixa frequência nas diferentes faixas etárias, em comparação com outras representações: apenas 11 participantes referiram-na, em sua forma básica, e 49 integrando-a com outras representações.

Claramente, o método utilizado por Barreiro (2013) não condiz com a proposta da presente pesquisa, no que diz respeito ao estudo da ontogênese de representações sociais em crianças pequenas. No entanto, o interesse pela complexificação dos processos a serem analisados, ao longo de diferentes idades, é aspecto de interesse para esta investigação. Além disso, a própria autora (BARREIRO, 2013) apresenta como crítica a seu trabalho a necessidade de estudar as representações sociais da justiça nas interações de crianças e adolescentes com suas famílias, colegas, na escola etc.; aspecto que será seguido nesta pesquisa, no que diz respeito aos coetâneos. Outro ponto interessante dos resultados obtidos pela autora é que a baixa frequência da justiça distributiva, em todas as faixas etárias, juntamente com o processo de integração/diferenciação das representações básicas em respostas mais complexas, parece sustentar a hipótese da polifasia cognitiva, como preconizado por Castorina (2009). Nesse sentido, as representações sociais de justiça não correspondem a uma expressão do desdobramento progressivo das operações intelectuais, na medida em que formas elementares e complexas de saberes coexistem nas respostas dos participantes.

Garnier (1999) apresenta, ainda, estudo cujo objetivo foi conhecer a maneira como crianças bastante pequenas elaboram seu universo social dentro da vida cotidiana, procurando entender como elas representam seus modos de funcionamento interacionais no grupo e, em particular, aquele de tipo cooperativo. O conceito de cooperação foi entendido como forma de organização coletiva de atividades que implicam a coordenação de ações entre as ações dos

participantes. As interações, que ressaltam tais coordenações, colocam em jogo os papéis sociais distribuídos entre os participantes e as regras implícitas e explícitas para organizar as relações entre eles. Dessa forma, o estudo destacou como elementos constitutivos de cooperação: o *grupo*, a *atividade* empreendida pelo grupo, o *objeto* que intervém na atividade do grupo, o *papel* que cada um deve assumir para realizar as atividades implicadas no empreendimento comum, a *regra* que organiza as tarefas, bem como as interações e inter-relações dos participantes e, enfim, a *coordenação das ações*. Para a autora, esses são elementos necessários para abordar a representação da cooperação, na medida em que se relacionam com as dimensões descritas por Codol, em pesquisa sobre as representações sociais do trabalho em grupo: o *eu*, a *tarefa* e o *outro*.

Foram realizados dois estudos sucessivos que permitiram examinar 21 grupos de seis crianças, entre dois e quatro anos, em quatro berçários diferentes, ao longo de 30 minutos de sessões videogravadas. Para analisar as representações, foi elaborada uma entrevista clínica de grupo e as crianças foram interrogadas sobre as situações que se organizavam livremente entre elas. Foi também elaborado protocolo buscando garantir que todos os temas da cooperação (grupo, atividade, objeto, papel, regra e coordenação das ações) fossem, ao máximo possível, igualmente abordados em cada grupo de crianças. Todas as respostas foram classificadas hierarquicamente em cada um dos seis temas da cooperação. Esses temas foram categorizados em dois níveis: no primeiro, tem-se uma representação centrada nas ações individuais, enquanto que, no segundo nível, mais complexo e elaborado, as crianças estão centradas nas formas interacionais dos grupos.

Segundo Garnier (1999), esse método permite conservar as condições de pesquisa mais próximas do contexto natural da vida das crianças em berçário, assim como das condições de produção de representações sociais, e restitui o lugar privilegiado ao grupo, como unidade de análise, considerando as interações das crianças realizadas em suas atividades, que são base para seu modo de expressão. Os dados foram submetidos à análise fatorial de correspondência, cujos resultados mostraram a organização dos sistemas representacionais da cooperação nos grupos de crianças. De maneira geral, observou-se uma dispersão nas respostas dos grupos a cada nível de idade, com tendência cada vez mais frequente a formas de coordenação interindividual de ação, seguindo uma composição dos temas papel, regra e coordenação das ações.

Um aspecto relevante destacado na pesquisa é que os efeitos desenvolvimentais se confundiram com os efeitos da cultura de grupo, de maneira que foram encontrados resultados diferentes em cada berçário em sujeitos de mesma idade e vice-versa. Assim, supõe-se que as

interações sociais permitem às crianças construir suas representações do funcionamento cooperativo dentro de seu grupo. Logo, o papel do grupo na construção de representações sociais é fundamental, já que ele é portador de uma cultura própria, a cultura de pares (CORSARO, 1990). Dessa forma, o estudo (GARNIER, 1999) constata que a relação criança-objeto é mediada pelas representações socialmente construídas nas interações e não resulta unicamente do desenvolvimento individual, dado que as crianças estão envolvidas em diferentes sistemas de valores, como por exemplo, o berçário e o meio familiar. Esses sistemas vão participar como fundamento de seu julgamento e conhecimento do mundo.

O desenho metodológico seguido por Garnier (1999) é inspiração para esta pesquisa, na medida em que destaca os aspectos interacionais do desenvolvimento humano, a partir de uma técnica de coleta, a videogravação, que mantém o fenômeno estudado dentro de seu contexto de produção: as interações sociais. Além disso, por se tratar de uma metodologia de observação em situação cotidiana, permite que o estudo seja realizado com crianças pequenas. Contudo, lançam-se reflexões sobre o caminho seguido na análise dos dados, no qual se criaram categorias para dar conta do objeto cooperação: grupo, atividade, objeto, papel, regra e coordenação das ações; relacionando-as a pesquisa anterior acerca das representações sociais do trabalho em grupo. Nesse sentido, afirma-se a necessidade de estudo da ontogênese de representações sociais, tomando como unidade de análise as interações sociais e partindo-se de um objeto de representações sociais que faz parte da realidade dos sujeitos, como a família.

Lloyd e Duveen (2003) se aproximam em parte desta ideia ao discutirem a gênese de representações sociais enquanto sistemas semióticos, destacando as relações entre o desenvolvimento do indivíduo e de seus processos de significação e a ontogênese de representações sociais de gênero. Observa-se, como afirma Duveen (1999), que, mesmo entre as crianças, o gênero não é um terreno completamente incontestável, tratando-se de objeto de representações sociais. Buscando analisar a gênese desse processo, Lloyd e Duveen (2003) afirmam que, antes do desenvolvimento da função simbólica, que envolve a diferenciação entre significante e significado, os bebês se encontram imersos nas representações sociais de gênero dos adultos, que as significam a partir de uma separação entre masculino e feminino, fundamentada em marcadores biológicos: os genitais. Assim, os bebês nascem em um mundo no qual existe um campo semiótico altamente estruturado, referente às representações sociais de gênero de sua sociedade e, a partir das relações estabelecidas com os adultos, ingressam em tal sistema que, inicialmente, se manifesta no âmbito dos jogos e brincadeiras.

Segundo Duveen (1999), nos dezoito primeiros meses de vida, a identidade de gênero é regulada pelas ações dos outros. Com a emergência da função semiótica, as crianças começam a ter um papel mais ativo no controle e na regulação de sua expressão de gênero. Duveen (1999) e Lloyd e Duveen (2003) apresentam dois estudos de observação de crianças brincando com pares conhecidos e de mesma faixa etária. No primeiro estudo, crianças com idades entre dezoito meses e três anos e meio foram observadas em duplas que foram intencionalmente formadas a partir das combinações possíveis entre meninos e meninas. No segundo estudo, com crianças entre três e quatro anos de idade, um sujeito-alvo foi observado brincando tanto com meninos quanto com meninas. Todas essas observações foram realizadas em uma sala com uma variedade de brinquedos que possuem marcadores de gênero conhecidos, sejam femininos ou masculinos. Logo, cada vez que uma criança tomava um brinquedo para si, sua escolha podia ser identificada como paradigmática, ou congruente com seu gênero, e sintagmática, ou incongruente.

Os resultados da pesquisa evidenciam uma separação notadamente assimétrica: os meninos fizeram muito mais escolhas congruentes do que incongruentes, quando comparados com as meninas, que tendiam a escolher de maneira mais equilibrada os brinquedos congruentes e incongruentes. Nas crianças menores do primeiro estudo, estas separações estavam moduladas pelo gênero do parceiro, de maneira que os meninos que jogavam com meninas fizeram mais escolhas incongruentes do que aqueles que brincavam com meninos, e vice-versa. Nas crianças do segundo estudo, com mais idade, a repartição assimétrica de escolhas foi mais notadamente estável e menos influenciada pelo gênero do parceiro. Foi observada também, no segundo estudo, uma assimetria entre meninos e meninas acerca dos brinquedos marcados segundo o gênero, o que contrastou com o desempenho dessas crianças em tarefas cognitivas e linguísticas, que demandavam classificar imagens de pessoas e de brinquedos segundo o gênero, ou identificar palavras associadas aos marcadores de gênero. Os autores perceberam que o conhecimento das crianças acerca dos diferentes códigos relacionados a marcadores de gênero aumenta com a idade e é utilizado na construção de diferentes identidades.

Complementando os dados apresentados e discutindo a importância dos jogos de faz de conta para o desenvolvimento de representações sociais, Duveen (1999) apresenta pesquisa realizada com crianças de cinco anos de idade, a partir da transcrição de videografações de momentos de brincadeira livre em uma sala de aula. Os episódios analisados dizem respeito às brincadeiras de casinha e a uma discussão sobre casamento, apresentando compreensões acerca de como as crianças veem a vida em família. Percebeu-se uma metáfora recorrente,

que fornece a imagem do gênero em termos de oposições masculino-feminino, antinomia que constitui o núcleo figurativo dessa representação social, na medida em que envolve e correlaciona três elementos presentes nos diálogos das crianças: relações sexuais, instituição do casamento e complementaridade dos papéis de gênero na vida doméstica.

A base epistemológica das pesquisas descritas em Duveen (1999) e Lloyd e Duveen (2003), claramente piagetiana, coincide com as explicações da gênese de representações sociais por crianças apresentadas por Doise (2001) e Lauwe e Feuerhahn (2001) sobre objetos sociais diversos. De maneira geral, estes destacam que a criança nasce envolvida nos diferentes sistemas de representações sociais dos adultos e, a partir do desenvolvimento da função semiótica, que possibilita a função de representação, a criança vai se tornando participante dessas representações sociais, na medida em que as interioriza. Contudo, perscruta-se, na presente pesquisa, a possibilidade de que as crianças sejam muito mais ativas nesse processo e que, à medida que reproduzem interpretativamente as representações sociais do mundo adulto, criam teorias próprias, com base em uma lógica infantil, que vai se tornando cada vez mais próxima das compreensões sociais do mundo adulto. Como afirmam Pedrosa e Santos (2009, p. 53), “ao reproduzir elementos da cultura, a criança de certa forma os apreende e legitima. A criança leva para a situação de brincadeira os modelos de comportamento e significados construídos em outros espaços interacionais”. Logo, destaca-se a necessidade de analisar a gênese de representações sociais tomando as interações sociais como unidade de análise, o que contrasta com a ideia de pesquisas que propõem situações interacionais, mas focam seu olhar no indivíduo.

Diante desses aspectos, e procurando discutir algumas das críticas encontradas acerca da teoria das representações sociais, destaca-se que não se trata de processos de natureza unicamente cognitiva, como pode ser inferido das ideias de Potter e Litton (1985). Assim, as representações sociais não devem ser explicitadas de maneira unilateral, a partir de conceitos, imagens, mapas, explicações, percepções ou apenas como teorias, construídas para explicar fenômenos sociais. Elas constroem relações com os objetos, em uma perspectiva histórica. No que diz respeito à gênese de representações sociais, aspecto criticado por Potter e Wetherell (1987), não cabe uma discussão sobre o que ocorre primeiro: a objetivação e a ancoragem, no sentido de se pensar em objetivações sem ancoragem e vice-versa; ou, ainda, em como se deu a primeira ancoragem. Estes processos são complementares e retratam a atividade do sujeito na construção e transformação de representações sociais.

No sentido de esclarecer a complexidade e a constituição histórica das representações sociais, alçando formas de base do pensamento coletivo sobre o objeto social família, busca-

se inspiração no conceito de *themata* ou tema. Para Moscovici e Vignaux (1994/2007), os temas consistem em ideias-fonte, conceitos-imagem, “[...] é uma questão de perguntar o que desempenha o papel de *primeira ideia* na formação de famílias de representações no campo específico que propicia uma forma ‘típica’ aos objetos e situações relacionados com essa ideia dentro desses campos” (p. 229, grifo dos autores). Trata-se de um “pensamento preexistente” que corresponde a ideias centrais, temas gerais, com base nos quais se criam representações sociais. “São ideias universais que se perdem no decorrer do tempo das sociedades; em certa medida, são autônomas e dissociadas da estrutura social” (AMARAL; ALVES, 2013, p. 71).

Esses temas tomam geralmente a forma de noções ancoradas em sistemas de oposições, ou seja, eles geram oposições temáticas, ou antinomias. Nesse sentido, Moscovici (1993) afirma que a razão mais convincente para reflexões sobre *themata* e representações sociais é que a primeira tem sido utilizada constantemente, implícita ou explicitamente, nos estudos sobre representações sociais. A partir dela, é possível comparar os conteúdos trazidos à luz em diferentes estudos, no sentido de analisar o que está na base de diversas representações sobre fenômenos da identidade, discriminação entre homens e mulheres, grupos étnicos, e assim por diante. Torna-se possível, também, aprofundar a discussão sobre a teoria do núcleo central, descrita anteriormente. Para Moscovici e Vignaux (1994/2007), essa aproximação conceitual permitiu, ainda, aprofundar a questão da formação e evolução das representações sociais no curso da história, como também, relacioná-la à linguagem, aos discursos e à comunicação, a partir da tematização, processo que consiste em reconhecer, nos enunciados, elementos lexicais que constituam núcleo de sentido (AMARAL; ALVES, 2013).

Na compreensão de Marková (1999), a partir do conceito de *themata*, considera-se que o pensamento por oposições emerge como parte integrante dos processos de socialização e de aculturação nos seres humanos. Assim, entende-se que as representações sociais se constituem, se mantêm e evoluem em contextos socioculturais e históricos, com base em longo período de tempo. São transmitidas entre gerações tanto por meios informais, como a socialização, experiências cotidianas, memória coletiva, interações sociais e comunicação simbólica; quanto por meios mais institucionais, como a linguagem, a educação, os sistemas legais etc. (MARKOVÁ, 1999). Logo, constituem pontos de referência, pontos semânticos focais, no sentido de se compreender a estabilização ou desestabilização de ideias ou conceitos (MOSCOVICI; VIGNAUX, 1994/2007).

De acordo com a autora (MARKOVÁ, 2006), na teoria das representações sociais, a designação *themata* é inspirada em ideias de Holton (1975) sobre o conhecimento científico. Este autor propõe uma visão unificada da natureza, a partir desta ideia, afirmando que, em

muitos, e talvez na maioria dos conceitos, métodos, proposições ou hipóteses da ciência, no passado e no presente, existem elementos que funcionam como *themata*, restringindo ou motivando os indivíduos em suas buscas científicas e, por vezes, normalizando ou polarizando a comunidade científica. Em artigo sobre a arte da imaginação científica, Holton (1996) afirma que o termo *themata* deriva do grego, *thema*, que diz respeito ao que é estabelecido por meio de uma proposição. São pressupostos básicos inconscientes, preferências e concepções que os cientistas podem adotar e manter, influenciando suas ideias no estudo da teoria. Assim, a análise das *thematas* parece estar relacionada com a natureza dialética da ciência, que busca consenso no acoplamento de *thematas* antitéticas. Estas não são difíceis de discernir no pensamento e na evolução da ciência, principalmente quando envolvidas por controvérsias.

As *thematas* são compartilhadas pelos membros de uma comunidade científica, com pequenas variações. Algumas podem ser facilmente entendidas em termos de possuir um ciclo de vida: elas crescem, se atrofiam, desaparecem, dominando durante certo período o pensamento de uma disciplina, como é o caso do princípio macrocosmo-microcosmo na Física, segundo Holton (1975). O estudo deste mecanismo de ascensão e decadência é fundamental. Assim, pode-se fazer distinção entre três usos diferentes da *themata*: como componente de um conceito, no caso da análise da utilização do conceito de simetria e contínuo, por exemplo; como *thema* metodológico, tal como a preferência para expressar as leis da ciência em termos de regularidades, extremos, impotência; e a proposição ou hipótese temática, exemplificada por afirmações abrangentes, como a hipótese de Newton sobre a imobilidade do centro do mundo. Como afirma Lima (2008, p. 244) a respeito das *thematas*:

Trata-se de concepções fundamentais, estáveis, largamente difundidas, comuns a um grande número de cientistas; que se concretizam em conceitos, métodos ou hipóteses, que orientam a atividade de pesquisa e que não podem ser reduzidas nem à observação, nem ao cálculo.

Segundo Marková (2006), depois dos anos de 1990, Moscovici reconceituou sua teoria das representações sociais e da comunicação, em termos de *themata* e da *thematização*. De fato, ele (MOSCOVICI, 1993) afirma que o conhecimento popular é enxertado por *thematas* canônicas que motivam ou restringem as pessoas em sua busca cognitiva. O conteúdo de tais *thematas* é potencial e torna-se conteúdo de uma representação social quando ancorado a um contexto, uma rede de significados. Nesse sentido, supôs que as *thematas*, taxonomias de natureza oposicional, constituem a base do pensamento do senso comum e das representações

sociais, afirmando que “[...] no coração das representações sociais, no coração das revoluções científicas, existem temas que perduram como ‘imagens-conceito’ ou que são o objeto de controvérsias antes de serem questionadas” (MOSCOVICI; VIGNAUX, 1994/2007, p. 242). De acordo com Lima (2008), o conceito de *Themata* é utilizado em relação à organização do pensamento social, à partilha de conhecimentos do senso comum e à formação de representações sociais, referindo-se a conceitos, princípios primeiros, ideias-força e imagens que intervêm na formação das representações sociais.

Marková (2002, 2006) contribui para essas ideias, na medida em que entende as *thematas* como conceitos dialógicos, indicando que os conteúdos organizados das representações sociais são gerados a partir de antinomias culturalmente compartilhadas que, ao longo do processo histórico, podem ser problematizadas, tornando-se foco da atenção social e gerando tensões e conflitos. O pensamento humano é, portanto, antinômico. Assim, o núcleo de uma representação social pode estar organizado, inclusive, a partir de várias antinomias ao mesmo tempo. Marková *et. al.* (2007) faz distinção entre *thematas* e *proto-thematas*. Entende-se por *proto-thematas* categorias relacionais muito básicas, geralmente pertencentes ao Alter-Ego. Elas são de longa duração, relevantes tanto pessoal quanto coletivamente (por exemplo, masculino/feminino, bom/mau, igual/desigual), ou podem ter um significado epistêmico (por exemplo, estabilidade/mudança, velho/novo). Em geral, pode-se dizer que a *proto-themata* se transforma em *themata* quando, por uma razão ou outra, ela sobrevém, a partir de um pensamento irrefletido do senso comum, para o nível da consciência ativa. Logo, essa transformação é acompanhada por vários tipos de tensões, conflitos sociais e ideológicos que, através da tematização, são explícita e/ou implicitamente postos na linguagem e comunicação.

Encontra-se, na mesma autora, referência a *thematas de base* (MARKOVÁ, 2002) e *archethematas* (MARKOVÁ, 1999) para destacar que certas *thematas* aparecem como essenciais ao desenvolvimento e ao progresso do homem, como por exemplo, liberdade/opressão, justiça/injustiça, moralidade/imoralidade etc. Estas se encontram mais profundamente ancoradas nos indivíduos e no pensamento social, formando uma ontologia do senso comum (MARKOVÁ, 2002, 1999). As *thematas de base/archethematas*, implícitas na cultura, são problematizadas, podendo se tornar objeto do pensamento, do desejo, da busca de identidade: tornam-se *themata* na e através da comunicação². Elas adquirem diferentes

² É importante destacar que as definições semelhantes para *archethemata* (MARKOVÁ, 1999) e *themata de base* (MARKOVÁ, 2002) levaram a autora a tomá-las como sinônimos neste trabalho. No que diz respeito às *protothematas* (MARKOVÁ *et. al.*, 2007), observam-se distinções ao relacioná-las ao Alter-Ego, e a seu

significações por certos grupos sociais ou de indivíduos que as objetivam, conforme seus desejos. Logo, as representações sociais são geradas por várias *themas* de base/*archethemas*. Não se tratam, portanto, em acordo com Moscovici e Vignaux (1994/2007), de ideias-fonte estáveis, posto que os temas nunca se revelam com clareza. Eles estão complexamente interligados com a memória coletiva, na medida em que constituem combinações de elementos cognitivos e culturais.

Um conjunto de pesquisas desenvolvidas por Marková (2002) acerca das representações sociais da SIDA é tomado como exemplo para tal discussão, na medida em que traz como *themas* de base o reconhecimento social e a moralidade/imoralidade. Esses estudos foram desenvolvidos em três ambientes diferentes, com três grupos diferentes, que apresentavam relações distintas com o objeto em estudo: o meio carcerário, com prisioneiros e guardas; um estudo com pessoas hemofílicas e outro com a população em geral. Buscou-se analisar as atitudes desses diferentes grupos em relação à SIDA. De maneira geral, observou-se que a percepção do risco pessoal para o indivíduo estudado constitui um perigo de exclusão e uma ameaça à identidade. Tal percepção aparece, por consequência, como um fator essencial à *thematização*, que se dá em uma das direções das *themas*: reconhecimento social e moralidade/imoralidade. Pode-se supor que os indivíduos soro positivo ou que convivem com estes aprovelem o desejo de ser reconhecidos, e de ver sua identidade aceita pelos outros. Assim, eles se situam do lado positivo das oposições, como no caso da moralidade. Por outro lado, outras pessoas podem pensar que eles não merecem ser identificados como seres humanos. Estas situam suas opiniões do lado negativo da oposição, *thematizam* a imoralidade. Além disso, o nível de percepção do risco também exprime a busca ou recusa do reconhecimento social.

Moloney, Williams e Blair (2012) discutem, a partir de pesquisa a respeito da doação de sangue na Austrália, o conceito de polifasia cognitiva, considerando que as *themas* devem ser alçadas em conjunto com o conteúdo da representação. Nesse sentido, afirmam que a polifasia vem sendo tipicamente compreendida enquanto conhecimento situado; portanto, uma análise focada apenas no conteúdo da representação, sem atenção à sua estrutura, implica que esta ocorre entre representações, e não, dentro de uma mesma representação. Daí a importância do conceito de *thema* que, baseado na tensão criada pela oposição de antinomias, sustenta a coexistência de conhecimentos, muitas vezes contraditórios,

processo de *thematização* como ascensão da ideia a uma consciência ativa. Contudo, ficam dúvidas sobre se consistem em conceitos semelhantes ou distintos, já que os três fazem alusão à constituição de *themas* a partir da problematização no discurso público.

manifestando-se como respostas polifásicas cognitivas ligadas à relevância do contexto social no qual são criadas. Logo, qualquer discussão sobre polifasia cognitiva deve estar consciente da relação indissolúvel entre processo e conteúdo, estrutura e significado.

A pesquisa empírica apresentada pelos autores evidencia tais discussões teóricas. Seu objetivo foi investigar por que tão poucas pessoas doam sangue na Austrália, quando a maioria delas concorda que este é um ato altruísta e que vale a pena. A técnica utilizada na coleta dos dados foi a associação livre, que indicou a presença de significados normativos e funcionais contraditórios e complementares. Além disso, tais dimensões não eram exclusivas de quem havia se identificado como doador ou não doador. Contudo, doadores estavam mais associados a evocações normativas, enquanto, não doadores, a evocações funcionais. Essas evocações contraditórias constituem o campo da representação associada à doação de sangue e, subjacente a este, tem-se a *themata* eu/outro. Assim, a dimensão funcional diz respeito ao “eu” e se manifesta negativamente, a partir de termos como agulhas, dor, desmaios etc., que refletem processos envolvidos na doação de sangue. A dimensão normativa refere-se ao “outro” e se manifesta positivamente, a partir de termos como ajudar, salvar vidas, dando etc. Contudo, estas dimensões não se contradizem, em um sentido linear.

Situação relevante à pesquisa eclodiu no contexto social, posto que, em 2009, incêndios devastadores causaram prejuízos significativos, como também, perda de vidas em Victoria, Austrália. Essa tragédia aumentou o número de doadores, especialmente, daqueles que realizavam o ato pela primeira vez, voltando-se aos índices corriqueiros, posteriormente. Por conseguinte, os autores argumentam que o campo representacional da doação de sangue não mudou nessa semana de 2009, como consequência dos incêndios florestais. Pelo contrário, foi a interdependência dinâmica de processo e conteúdo que refletiu a preocupação do público australiano pelo “outro”, em sobreposição ao “eu”. Deste modo, a relevância da dimensão normativa se acentuou, levando os doadores a colocar em segundo plano os afetos negativos relacionados à doação de sangue. Assim sendo, a *themata* eu/outro deu origem a um campo representacional heterogêneo, que se manifestou a partir de respostas polifásicas vinculadas à relevância do contexto social e da época.

Ainda no âmbito das relações entre polifasia cognitiva e *themata*, Mouro e Castro (2012) desenvolveram pesquisa que abordava a polifasia no contexto da inovação legal, com ênfase em como a lei de conservação da biodiversidade – Natura 2000 – que regula áreas protegidas, foi recebida localmente, por uma comunidade residente em uma destas áreas. As autoras investigaram, com base em entrevistas e grupos focais com profissionais responsáveis pela aplicação desta lei e com moradores da comunidade, a fase de generalização da inovação

legal: quando as leis são aprovadas e devem ser traduzidas em práticas concretas. Nesse momento, o debate social é mais intenso e a polifasia cognitiva é mais provável de se desvelar.

Os resultados da pesquisa ilustram o uso, pelos participantes, de intervenções não polifásicas, tais como a defesa do “primado da lei” como um imperativo social, ou sua total contestação; e polifásicas, articulando distintas e diferentes posições, de maneira que ações e representações acerca da lei articulavam-se na medida em que respondiam a especificidades contextuais. Nesse sentido, a polifasia foi expressa pela combinação de dois formatos argumentativos: a convencionalização da norma jurídica e a tematização de sua operacionalização, com base no conhecimento local. A convencionalização pode ser usada para garantir que as críticas fossem apresentadas sem consequências negativas graves. Nesse processo, duas *thematats* foram objetivadas para debater os limites da lei: rigidez *versus* flexibilidade da lei e de sua aplicação; e exclusão *versus* inclusão de preocupações locais e prioridades no processo de elaboração e tradução de novas leis. Assim, a polifasia cognitiva foi mais amplamente utilizada para contestar e resistir a propostas da sociedade, contudo de maneira sutil, sem rejeição flagrante da lei. O uso das diferentes *thematats* nos argumentos que seguem a convencionalização ilustra como diferentes processos polifásicos realçam não apenas a coexistência de diversos sistemas de conhecimento, mas também a heterogeneidade de conteúdos que podem ser encontrados em cada um desses sistemas.

Endossando esses achados, Moscovici e Vignaux (1994/2007) afirmam que a noção de tema indica a possibilidade efetiva de o sentido ir além daquilo que foi concretizado pelos indivíduos, ou realizado pelas instituições. Os temas atravessam os discursos e as práticas sociais no processo de *thematização*. No entanto, nem todas as antinomias se tornam *thematata* e apenas alguns temas tornam-se *thematats* de base. Logo, é a partir da problematização e inserção no discurso público que as antinomias se tornam cada vez mais tematizadas e passam a gerar representações. Como afirma Marková (2006, p. 254):

Claramente, a antinomia em si, pode facilitar o surgimento de discussões públicas, disputas e argumentos. Ela pode subsequentemente, se tornar uma *thema* da qual as representações sociais dos fenômenos como comida, animal, saúde, sujeira, vida e morte, são gerados. Muitas antinomias existem implicitamente em nosso pensamento do senso comum, durante séculos, e nunca são percebidas explicitamente.

Outro aspecto que merece destaque, dentro desta perspectiva, diz respeito aos papéis da ancoragem e da objetivação no processo de formação de representações sociais. O enfoque

nas *themas* contribui, com base em Marková (1999), para se pensar a ancoragem como um processo de orientação mais interna, baseado na experiência individual e na memória, pela classificação e denominação dos fenômenos novos; e a objetivação como um processo de orientação externa, no qual o sujeito concretiza uma ideia. Logo, a ancoragem é orientada para a estabilidade e manutenção do *status quo*, enquanto a objetivação está orientada para a criação e a mudança, consistindo em um processo de *thematização* ou *sub-thematização*. Como afirmam Moscovici e Vignaux (1994/2007, p. 225), “[...] a estruturação temática coincide, de algum modo, com o trabalho de objetivação”.

Diante destes aspectos, entende-se que os temas de representações sociais devem ser analisados dentro de um contexto sócio histórico, levando-se em consideração aqueles que são “centrais”, ou seja, têm como característica a manutenção de determinada representação ao longo do tempo. Como afirma Moscovici (2009, p. 26): “Compreender uma representação social, ao mesmo tempo permanente e difusa, é inicialmente identificar o seu núcleo figurativo, que associa um conceito a uma imagem da mesma forma que um poema ou discurso associa forma e matéria”. A tematização das representações sociais permite uma compreensão da formação destas representações com base em um processo sócio histórico, que leva em consideração as variações culturais nas diversas *themas*.

Observa-se, com base em Moloney, Williams e Blair (2012), que as apreensões de Marková e de Moscovici a respeito das *themas* não coincidem plenamente. A partir da perspectiva dialógica da primeira autora, as antinomias são essenciais para o pensamento humano, a linguagem e a comunicação, sendo conceituadas de maneira interdependente e com potencial para dar estrutura ao conhecimento social que emerge. Nesse sentido, a tensão entre *themas* dá origem a pares de representações, cada uma possuindo representação alternativa, gerada por antinomias. Já para Moscovici, a generatividade do *thema* não se dá através de cada antinomia, mas na tensão criada por sua interdependência. Tal tensão dá origem, de forma pragmática, em um determinado contexto cultural ou histórico, a imagens ou núcleos figurativos simbólicos da representação social.

Logo, pensar as *themas* como subjacentes à gênese de representações sociais traz contribuições a esta pesquisa, na medida em que realça a natureza oposicional destas representações. Nesse sentido, tecem-se aproximações entre a psicologia do desenvolvimento tal como discutida por Rossetti-Ferreira (2004), Carvalho (1987), Otta, Ribeiro e Bussab (2003) e Bussab (2000b) e tal modo de apreensão das representações sociais, no sentido de abordá-las enquanto conteúdo e processo; estrutura e significado; dinâmica e organização interna. Assim sendo, em toda a construção teórico-metodológica desta pesquisa, a ideia de

antinomias enquanto opostos que se complementam foi marcante, de maneira que o olhar da pesquisadora recai sob tensões e conflitos, juntamente com elementos mais estáveis e consensuais, acerca do objeto de representações sociais família. Nesse sentido, colocam-se em segundo plano as distinções teóricas entre Marková e Moscovici.

Por conseguinte, justifica-se, nesta pesquisa, a escolha pelo objeto social família para o estudo da ontogênese de representações sociais em crianças pequenas. Considera-se que, ao nascer, a criança já se encontra envolvida em uma família, seja de maneira direta ou indireta. Este é o primeiro grupo ao qual irá pertencer, seu primeiro grupo de acolhimento, que pode ser substituído, em situações excepcionais, em que se avalia o acolhimento institucional temporário como contexto mais adequado ao desenvolvimento daquela criança em particular. Mesmo assim, existe uma família, que vai ou não visitar a criança; ou ainda outras famílias na sociedade, que podem ou não ser tomadas como modelo. Trata-se, nas palavras de Bastos *et. al.* (2007), de um contexto primário de desenvolvimento, espaço em que são construídos significados e práticas, que marcam trajetórias de desenvolvimento. Diante disso, passa-se a uma discussão acerca da família como objeto de representações sociais.

1.1.2- Família como objeto de representações sociais

Como justificado anteriormente, nesta pesquisa, tomar-se-á a família como objeto para o estudo da ontogênese das representações sociais. Trata-se de um tema polissêmico e polimorfo, características essenciais para a construção de um objeto de representações sociais (SANTOS, 2005). Como afirma Osório (2013, p. 65), família não é termo unívoco, talvez não se trate de expressão passível de conceituação, apenas de descrições, sendo “[...] possível descrever as várias estruturas ou modalidades assumidas pela família ao longo dos tempos, mas não defini-la ou encontrar algum elemento comum a todas as formas com que se apresenta esse agrupamento humano”. A família torna-se, portanto, um campo privilegiado para se analisar as relações entre o “eu” e o “outro”, o individual e o coletivo – fundamentais à ontogênese – na medida em que o discurso social se reflete nas diferentes famílias, ao mesmo tempo em que é filtrado pelas experiências singulares (SARTI, 2004). Além disso, trata-se de um objeto próximo da realidade das crianças, pois consiste na primeira instituição com a qual o indivíduo tem contato em sua vida, sendo tema comum de suas brincadeiras. Logo, inspirada nas ideias de Marková (1999, 2002, 2006) e de Moscovici e Vignaux (1994/2007), buscar-se-á analisar tal temática ressaltando as tensões, oposições ou antinomias observadas nas suas diferentes concepções.

Nesse sentido, Chaves *et al.* (2002), em um estudo acerca das representações sociais de família compartilhadas por mães, destacam representações organizadas em concepções que valorizam a família nuclear e aquelas que valorizam os laços afetivos. As participantes associam, também, a família saudável a um modelo tradicional, fundamentado no casamento e na manutenção do núcleo familiar. Esses dados são corroborados por Diniz, Santos e Lopes (2007), de maneira que esse modelo ideal de família tem figurado como padrão a ser alcançado a qualquer preço, constituindo um valor moral que dificulta o rompimento das relações de violência doméstica. Observa-se uma tensão entre a família real e experimentada e o modelo de família ideal, que parecem muito distintos.

Aproximando-se de tal discussão, Passos (2009) utiliza o termo “metamorfoses da família” para tratar das mudanças que vem ocorrendo no contexto familiar, entendendo que o estudo das funções da família pressupõe tensões acerca do velho e do novo, do visível e do invisível, do individual e do coletivo. Dentre as mudanças que têm afetado a família, Amazonas e Braga (2006) destacam: maior longevidade humana, participação da mulher no mercado de trabalho, divórcio, controle da procriação a partir métodos contraceptivos, transformações nos papéis parentais e de gênero. Arriagada (2000), analisando os impactos dos processos de globalização nas famílias da América Latina, discute o declínio das bases de sustentação do modelo patriarcal. Cada vez mais crescente, a inserção da mulher no mercado de trabalho vem redefinindo as relações conjugais pelo princípio da igualdade, em detrimento das relações de hierarquia e de submissão, inclusive entre pais e filhos. O direito individual e a ênfase nas realizações pessoais vêm se sobrepondo ao direito e interesses familiares.

Assim, para Ponciano e Féres-Carneiro (2003), a família atual tende a ser pautada na perspectiva da diversidade e da ausência de um único parâmetro norteador. Nesse sentido, Amazonas e Braga (2006) afirmam que nunca existiu “a família” e, principalmente hoje, o que vivenciamos são “famílias”. Logo, o modelo nuclear vem sendo questionado, o que dá maior abertura para a aceitação social de diversas configurações: homoafetiva, recasada, monoparental etc.; no entanto, a família não foi substituída por nenhum outro tipo de grupo ou instituição e, provavelmente, nunca será. Um dos aspectos de tais mudanças na família, destacado por Passos (2009) e relevante para esta discussão, diz respeito à compreensão desta como *locus* fundamental da concepção de filhos, que também vem sendo atualizada diante das configurações vinculares atuais, nas quais se observa um foco nas conjunções amorosas, não necessariamente com filhos: conjugalidade não coincide com parentalidade (OSORIO, 2013).

Aprofundando tal discussão, Bussab (2000a) analisa, a partir das contribuições da Etologia, outra tensão presente nas compreensões sociais de família: a relação natureza *versus*

cultura que, para a autora, deve ser entendida em uma perspectiva interacionista. Logo, a chave para a compreensão da natureza humana está na cultura e vice-versa (BUSSAB; RIBEIRO, 1998). Nesse sentido, Bussab (2000a) critica a concepção de família como instituição puramente cultural, sem qualquer fundamentação biológica. Discute, a partir do conceito de apego – mecanismo básico subjacente à constituição da família – a existência, no *homo sapiens*, de predisposições naturais para a vinculação, objetivadas nas relações de parentesco, convivência e formação de laços de família. Assim, o contexto familiar representa elemento fundamental no qual ocorreu pressão seletiva para a evolução humana, de maneira que estímulos provenientes de bebês, por exemplo, geram facilmente reações de interesse nos adultos (WEBER, 2004; CARVALHO; PEDROSA; ROSSETTI-FERREIRA, 2012). Da mesma forma, os bebês humanos nascem com uma forte tendência para a vinculação afetiva, respondendo, preferencialmente, a sinais do contato afetivo adulto (BUSSAB; RIBEIRO, 1998). Esta predisposição para o apego fortaleceu, inclusive, a ligação entre indivíduos não aparentados. Como afirma Weber (2004), a partir do fenômeno biológico do apego, o ser humano tornou-se humano por sua potencialidade incansável de criar vínculos. Nesse sentido, Carvalho *et. al.* (2006) definem vínculo, operacionalmente, como um “[...] *padrão diferencial de interações entre parceiros em uma situação social, expressando seletividade em relação a certos parceiros ao longo de um período de tempo*” (p. 595, grifo das autoras).

Carvalho, Bussab e Rabinovich (2013) acrescentam que, entendida com base nos traços de convivência, parentesco e cuidado parental ou como unidade reprodutiva e componente da rede social, a família ocorre sobre diversas formas no reino animal e para grupos nos quais não cabe o conceito de cultura, sendo anterior ao *homo sapiens*. Outro aspecto destacado pelas autoras é que, do ponto de vista evolutivo, durante um longo período, grupos humanos e pré-humanos eram constituídos por famílias extensas, em comunidades voltadas para a caça/pesca e coleta coletivas. A partir do século XVIII, como destaca Passos (2009), constitui-se a relação sujeito/família, na medida em que a segunda vai sendo recolhida a um espaço privado. Nesse sentido, destaca-se a antinomia individual *versus* social na constituição deste objeto social, que parece se objetivar nas discussões entre família extensa e família nuclear.

No sentido de aprofundar tal discussão, fez-se necessário traçar, com base em Ariés (1981/2012), uma historiografia da família moderna, considerando que esta se constituiu associada ao sentimento da infância e à vida privada. Trata-se, portanto, de um modelo de família burguesa, também denominado de família nuclear. Segundo o autor, na Idade Média, os laços de sangue se constituíam em dois grupos: a família ou *mesnie*, comparada à família

conjugal moderna; e a linhagem, que envolvia todos os descendentes de um mesmo ancestral. A linhagem não levava em conta os valores de coabitação e de intimidade, tendo como função constitutiva a proteção, na ausência do Estado (PONCIANO; FÉRES-CARNEIRO, 2003). A família, embora não se estendesse a toda a linhagem, compreendia, algumas vezes, vários casais, que viviam em uma propriedade não dividida, chamada de *frereche* ou *fraternitas*. Esta agrupava, em torno dos pais, os filhos que não tinham bens próprios, os sobrinhos, os primos solteiros etc. A família conjugal moderna seria, portanto, a consequência de uma transformação que, no fim da Idade Média, teria enfraquecido a linhagem e as tendências a não divisão dos grupos e das residências. Assim, o sentimento de linhagem parece ser o único sentimento de caráter familiar conhecido na Idade Média.

Ainda segundo Ariés (1981/2012), essa velha sociedade tradicional via mal a criança e, pior ainda, o adolescente. Até por volta do século XII, a arte medieval desconhecia a infância ou não procurava representá-la, o que torna provável a falta de lugar deste momento da vida em tal modelo social. Outro indício de tal argumento é o de que, até o fim do século XIII, não existem, nas iconografias encontradas pelo autor, crianças caracterizadas por uma expressão peculiar, ou atributo de identidade: estas eram pintadas como homens de tamanho reduzido. Aparentemente, não se acreditava que nela já contivesse potencialidades para a personalidade do adulto. A duração da infância era reduzida ao período de extrema dependência; assim que ultrapassava essa fase, a criança era misturada aos adultos e partilhava de seus jogos e trabalhos, sem passar pelas etapas da juventude.

A passagem da criança pela família e pela sociedade era muito breve, destacando-se um sentimento superficial reservado à criancinha em seus primeiros anos de vida: a “paparicação”, em que ela, por sua ingenuidade, gentileza e graça, se tornava fonte de distração e relaxamento para o adulto. Esse sentimento se combinava com certa indiferença. Assim, em caso de óbito da criança, alguns ficavam desolados, mas a regra era a espera por outra, que logo a substituiria. Quando superavam os perigos dos primeiros anos e sobreviviam ao período da “paparicação” era comum que passassem a viver em outra casa, que não a de sua família. Portanto, na sociedade medieval, o sentimento de infância não existia: a “[...] consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue a criança do adulto, mesmo jovem” (ARIÉS, 1981/2012, p. 99).

A partir do século XVII uma mudança considerável alterou essa situação, modificando os hábitos, principalmente das classes burguesas, de forma que a infância deixou de ser unicamente associada à dependência e foi restrita a seu sentido moderno. Foi no século XVII, por exemplo, que os retratos de crianças sozinhas se tornaram numerosos e comuns. Os

retratos de família – prática mais antiga – nas representações deste século tenderam a se organizar em torno da criança, e esta se tornou o centro da composição. Neste período, a criança, ao menos aquela de boa família – leia-se família com posses –, não era mais vestida como adulto: ela tinha um traje reservado à sua idade.

A vida escolar foi outro aspecto que prolongou a idade da infância. Ela está associada ao papel da escola como meio de educação, de maneira que a criança deixou de ser “misturada” aos adultos e de aprender a vida diretamente, a partir do contato com eles. Esse processo está relacionado ao movimento de moralização dos homens, promovido por reformadores católicos e protestantes, ligados à Igreja, às Leis e ao Estado. Assim, surge o sentido de inocência infantil, que resultou na atitude moral de preservá-la da “sujeira” da vida, especialmente da sexualidade tolerada entre adultos. Daí a necessidade de fortalecê-la, desenvolvendo o seu caráter e a sua razão. Mas essa transformação não teria sido possível sem a cumplicidade sentimental das famílias, que se tornaram lugar de afeição necessária entre cônjuges e entre pais e filhos. Essa afeição se exprimiu, sobretudo, a partir da importância que se passou a atribuir à Educação. A família começou a se organizar em torno da criança.

No fim do século XVII e início do século XVIII, a família se recolhe longe da rua, da praça, da vida coletiva, retraindo-se dentro de uma casa mais bem defendida contra intrusos e mais bem preparada para a intimidade. Pouco a pouco, o valor social da linhagem foi sendo transferido para a família conjugal (PONCIANO; FÉRES-CARNEIRO, 2003). Essa nova organização do espaço privado alterou, inclusive, a arquitetura das residências, que passaram a ser formadas por cômodos independentes, que se comunicavam por meio de um corredor. Essa organização em um espaço privatizado dá abertura ao sentimento de família, de maneira que, no século XVIII, encontram-se nas famílias os elementos da “paparicação”, da preservação e disciplinamento das crianças, e a preocupação com a higiene e a saúde física.

Às mudanças do sentimento da família seguem-se transformações da vida privada e da intimidade doméstica. No século XVIII, a família começou a manter a sociedade à distância, confinando-a a um espaço limitado (PASSOS, 2009). A reorganização da casa e a reforma dos costumes deixaram maior abertura para a intimidade, que foi preenchida por uma família reduzida aos pais e às crianças, da qual se excluía os criados, os clientes e os amigos. “Esse grupo de pais e filhos, felizes com sua solidão, estranhos ao resto da sociedade, não é mais a família do século XVII, aberta para o mundo invasor dos amigos, clientes e servidores: é a família moderna” (ARIÉS, 1981/2012, p. 188). Assim, a família do século XVII distinguia-se da família moderna pela sua socialização. Ela existia nas grandes casas, e era um centro de

relações sociais, comandada pelo chefe de família. A família moderna, ao contrário, separa-se do mundo e opõe-se à sociedade como um grupo solitário dos pais e filhos.

No contexto do Brasil colonial, Freyre (1933/2003) analisa os aspectos da vida social que conviveram no país até o advento da sociedade urbanizada, competitiva e industrializada. Logo, sua discussão abrange as transformações ocorridas entre os séculos XVI e XIX. Segundo o autor, a formação social brasileira se processou a partir de 1532, tendo a família rural ou semi-rural como unidade. Essas famílias, que seguiam um modelo patriarcal, eram constituídas por pessoas casadas vindas de Portugal, como também por colonos com mulheres caboclas, ou mesmo com moças órfãs, vindas do Reino. A necessidade de povoar a colônia, associada com a escassez de mulheres brancas, tornou o casamento com índias uma prática comum, o que contribuiu para a miscigenação do povo brasileiro. A sífilis, trazida ao país pelos colonizadores, se tornou também comum entre brancos, índios e, posteriormente, entre os escravos.

Contudo, no século XVII, não pela escassez de mulheres brancas, mas pela decidida preferência sexual, era comum, até mesmo entre os portugueses mais ricos, a procura por esposas legítimas dentre as caboclas. A poligamia e os encontros sexuais fora do casamento também eram corriqueiros, sendo fortemente combatidos pelos padres jesuítas, na maioria das vezes, com pouco efeito sob os colonos. Para a mulher tupi, a vida de casada era de contínuo trabalho com os filhos, marido, cozinha e roçados. Além da indústria doméstica, que ficava a cargo dela, como o suprimento de água e o transporte de fardos. Mesmo quando engravidava, a cabocla continuava ativa em todas essas atividades, apenas deixando de carregar em suas costas, volumes muito pesados. Quando as crianças nasciam, era comum que ela as levasse consigo nas atividades, em uma espécie de berço ambulante, amamentando-as, muitas vezes, até os sete anos de idade.

O insucesso do trabalho escravo indígena e a chegada dos escravos raptados da África para trabalharem nas usinas brasileiras trouxeram outras modificações para as famílias. Ao contrário dos homens, que eram criados com extrema liberdade social e sexual, as sinhás-moças ficavam isoladas em um ambiente rigorosamente patriarcal, vivendo sob dura tirania dos pais, sendo esta depois substituída pela tirania dos maridos. Casavam-se entre treze e quinze anos, com homens, dez, vinte, trinta anos mais velhos, segundo a conveniência dos seus pais. Nesse sentido, uma moça que, antes dos vinte anos não estivesse casada, era considerada solteirona, o que angustiava fortemente os seus genitores. As senhoras quase não saíam de casa, até mesmo para caminhar ou para “tomar sol”, sendo esperado delas, apesar de franzinas e fracas, que tivessem muitos filhos.

Para fugir da tirania dos pais e dos maridos, muitas mulheres faziam aliança com suas mucamas, a quem confessavam seus desejos e ações impróprias. Algumas fugiam de casa, com pretendentes de seu agrado. Em determinadas situações, as mucamas delatavam ou, até mesmo, inventavam histórias sobre suas senhoras, levando algumas a serem mortas por seus pais e/ou maridos. Outro aspecto comum nas famílias coloniais era o casamento realizado entre parentes, principalmente tios e sobrinhas, como forma de restringir e limitar as propriedades das famílias. O apego, intimidade e solidariedade entre as pessoas de mesmo sangue lembravam, segundo Freyre (1933/2003), o espírito dos clãs. No entanto, algumas grandes famílias viveram verdadeiras guerras entre seus membros, por questões de herança ou de terras, por motivos de honra ou até de partidatismo político.

Mesmo com a diferença de idade entre os casais, raramente os homens foram acompanhados da mesma esposa até a velhice. Elas, apesar de jovens, morriam muito cedo, geralmente devido ao parto, de maneira que os senhores tomavam como esposas irmãs mais novas ou primas da primeira mulher. Esses homens tinham muitos filhos, com brancas e com escravas, o que tornava a família colonial uma família extensa. Assim, eram trazidos para a Casa Grande, para serviços mais íntimos e delicados aos senhores, amas de criar, mucamas, irmãos de criação dos meninos brancos etc. Estes indivíduos assumiam seu lugar nas famílias coloniais, como pessoas da casa. As amas geralmente eram alforriadas e ocupavam lugar de honra nas famílias, sendo escolhidas dentre as melhores escravas. À mesa da família patriarcal sentavam-se “como se fossem” da família, numerosos mulatos: “moleques de estimação”, como eram chamados. Alguns deles acompanhavam os senhores nos passeios de carro, como se fossem seus filhos

Os filhos com escravas, mesmo que não tivessem o *status* da legitimidade, frequentavam a Casa Grande e, muitas vezes, recebiam a alforria e parte da herança de seus pais. Para auxiliar na saúde das mães brancas, devido à sua impossibilidade física, era comum tomar escravas como amas de leite e estas ajudarem as senhoras a criar seus filhos. A mortalidade infantil também era fato corriqueiro e estava associada à falta de educação física e intelectual das mães, à desproporção na idade dos cônjuges, à frequência de nascimentos ilícitos (como filhos com escravas), à má alimentação, ao aleitamento por escravas em más condições higiênicas, à sífilis dos pais ou da ama (FREYRE, 1933/2003). No entanto, durante muito tempo, essas ações foram confundidas com efeitos do clima tropical, o que impediu seu combate. Assim como constatado por Ariés (1981/2012) em famílias europeias, o sentimento de infância e o sofrimento pela morte dos filhos não existia na colônia portuguesa: “A verdade

é que perder um filho pequeno nunca foi para a família patriarcal a mesma dor profunda que para uma família de hoje. Viria outro. O anjo ia para o céu” (FREYRE, 1933/2003, p. 450).

Apesar da minuciosa descrição de Freyre (1933/2003), Samara (2002) afirma que a família brasileira não era sinônimo de família extensa. Segundo a autora, as famílias patriarcais não foram as que predominavam no país, mas aquelas com estruturas mais simples e menor número de integrantes. Logo, é preciso considerar contextos regionais mais específicos e as peculiaridades existentes no Nordeste do início da colonização, na economia mineradora do século XVIII e nas plantações de café durante o século XIX; além das mudanças advindas do processo de industrialização. Como afirmam Vidal e Souza e Botelho (2001), a família brasileira era uma pluralidade dispersa de experiências, contudo, o foco na família patriarcal, presente nos estudos clássicos sobre o tema, impõe uma concepção única e genérica da família brasileira. Contudo, afirmam os autores que os estudos atuais sobre a família colonial apontam para uma sociedade flexível e multifacetada.

Nesse sentido era comum, por exemplo, nas regiões mineiras, que mulheres exercessem atividades econômicas fora do âmbito doméstico e até mesmo que chefiassem famílias, ocupando espaços deixados pela migração masculina e pela falta de escravos (SAMARA, 2002). Com o processo de industrialização, essas atividades se acentuaram, de maneira que homens e mulheres dividiram deveres e passaram a trabalhar para a sobrevivência do grupo. Dessa forma, muitas foram as maneiras de se vivenciar a família no Brasil, e não apenas o modelo patriarcal e a família extensa.

No século XIX, mais mudanças ocorreram dentro da instituição família. De acordo com Ramos e Nascimento (2008), o casamento foi palco da maioria destas transformações, passando-se da união por contrato, ao casamento por amor, a partir da escolha dos próprios cônjuges. O processo acentuado de industrialização contribuiu para a redução do número de membros das famílias, que aderiram a um modelo patriarcal e hierarquizado. A separação entre público e privado tornou-se ainda mais acentuada. Nesse sentido, o homem assumiu papel de provedor, responsável pela manutenção e sustento da família, tornando-se uma figura pública: aquele que trabalha fora, que lida com o mundo externo. À mulher coube o papel de educadora dos filhos, gerente do lar e da privacidade. Assim, ela se tornou a zeladora do bem estar do marido e dos filhos e defensora da intimidade familiar. Destaca-se, portanto, outra tensão presente na constituição do objeto social família: a antinomia público *versus* privado.

Logicamente, como já foi discutido com base em Passos (2009), Amazonas e Braga (2006), Arriagada (2000) e Ponciano e Féres-Carneiro (2003), esta organização familiar tipicamente patriarcal não corresponde à observada atualmente. Dessa forma, a independência

econômica das mulheres parece contribuir para a dissolução da organização hierárquica da família, assim como para a igualdade nas relações de poder. A tal discussão, Ramos e Nascimento (2008) acrescentam que, atualmente, a ideologia individualista vem tencionando as relações familiares, de maneira que maridos e mulheres, por exemplo, buscam, cada qual, resguardar seu próprio espaço, sua individualidade. Contudo, como afirma Oliveira (2009, p. 66)

Apesar de adentrarmos no século XXI, ainda podemos encontrar opressão feminina de maneiras diversificadas, ocultadas, especialmente dentro da instituição que busca a sua modernização, preservando seu conservadorismo – a família. Preservar as relações de classe dentro do próprio lar significa também preservar a ordem e a relação de poder, que, por diversas maneiras, pode ser expressa, inclusive no silêncio do próprio olhar.

Assim, fica claro que, apesar de todas as transformações que podem ser facilmente observadas nas famílias atuais, ainda se guardam resquícios do modelo patriarcal. Contudo, estas relações estão sendo modificadas, juntamente com as características dos membros integrantes das famílias. Nesse processo de mudanças, como ressalta Oliveira (2009), o que se observa é a existência de um modelo tradicional de família internalizado operando, em contraposição a novas maneiras de ser família, que demandam o desenvolvimento de novos conceitos para lidar com tantas mudanças. Logo, em sua história social, este objeto encontra-se permeado de tensões e contradições.

Tais informações históricas mostram-se relevantes para esta pesquisa, na medida em que indicam elementos de ancoragem das representações sociais de família, tornando tal estudo necessário à compreensão da sociogênese das representações sociais deste objeto. Nesse sentido, no contexto da sociedade italiana, De Rosa, D'Ambrósio e Aiello (2014) desenvolvem pesquisa acerca das representações sociais de família atual, família ideal e família futura imaginada, com jovens adultos universitários, com idades entre 20 e 29 anos, que experimentam o processo de separação da unidade familiar original. Os resultados de um estudo piloto, focado na dimensão verbal das representações, indicam que a estrutura da família é dimensão central nas representações sociais analisadas. Assim, na representação social da família atual, emergem as experiências vividas nos relacionamentos com a unidade familiar e os parentes. Trata-se de um “espaço protegido” para a construção de relacionamento externo, com outro significativo: marido, namorado etc. A representação social da família futura enfatiza o cruzamento da linhagem materna e paterna, que se dá através do casamento, e pela figura da mãe, que atua como ponte nas relações com netos e

parentes por afinidade. E, no que diz respeito à representação social da família ideal, o foco encontra-se no modelo de família tradicional, composto por pai e mãe, pela família estendida (tios e tias), por avós e parentes. Observa-se, portanto, a adesão dos jovens ao modelo tradicional da família, baseado no casal parental e no casamento; assim como, certa fragilidade dessas representações, que se objetiva na necessidade de reconciliar diferenças consideráveis entre experiências atuais e perspectivas futuras.

No contexto das famílias brasileiras e buscando traçar a sociogênese de representações sociais de família, Vasconcelos (2013), em um estudo plurimetodológico, inspirado nos níveis de análise social propostos por Doise (2002a, 2002b), encontrou o modelo burguês de família – com número cada vez mais restrito de integrantes, em oposição à família extensa – e suas funções afetivas, protetivas e de educação, como elemento central das representações sociais de sujeitos jovens, adultos e idosos. Variações relacionadas às experiências com família nestas diferentes gerações foram destacadas. Contudo, de maneira semelhante ao conteúdo do estudo piloto desenvolvido por De Rosa, D’Ambrósio e Aiello (2014), esse modelo ideal de família e, por conseguinte, a “crise” das instituições familiares atuais, que destoam de tal modelo, aparece como elemento consensual intergrupos. Nesse sentido, merece destaque, em ambas as pesquisas, a contradição entre um modelo ideal de família e a própria experiência prática dos participantes, que envolvia diversas formas e configurações familiares.

Ressalta-se a riqueza teórico-metodológica da pesquisa desenvolvida por Vasconcelos (2013), associada a seu interesse por abranger as representações sociais de família, na perspectiva de sua gênese social. Contudo, considerando-se o escopo desta tese, faz-se necessário ressaltar a não participação de crianças no estudo inter-geracional. Nesse sentido, escapou à autora a possibilidade de analisar as peculiaridades e construções das representações sociais de família dentre estes importantes atores sociais. Ribeiro e Cruz (2013), em estudo com crianças entre 9 e 10 anos, estudantes de escolas públicas e privadas da cidade do Recife, buscaram analisar as representações sociais de família, contudo, sem interesse no enfoque da gênese de tais representações.

De maneira geral, a pesquisa citada reforça os resultados encontrados por Vasconcelos (2013), no que diz respeito ao conteúdo das representações sociais, posto que os elementos centrais das representações das crianças se aproximam do modelo nuclear e ressaltam a função afetiva da família. Apresentam, portanto, os sentidos de uma família ideal e feliz, desejada e perfeita, distante das práticas e das configurações familiares em que estes sujeitos convivem. Um dos aspectos que pode servir de base à ancoragem de tais representações diz respeito à maneira como a família é apresentada à criança no ambiente escolar. Em uma

pesquisa sobre a representação da família implícita no material didático utilizado por crianças do segundo ao quinto anos, Amazonas *et. al.* (2008) constataram que tal representação se dá, sobretudo, com base no modelo tradicional. Os papéis sociais de cada membro da família descritos nos livros atribuem à figura materna a responsabilidade pelas atividades domésticas e de cuidado com os filhos. Aos homens cabem os papéis de provedores e protetores da mulher e dos filhos. Aos últimos cabe estudar, ajudar os pais e obedecê-los. Já aos avôs cabem os papéis de proporcionar lazer e de estabelecer relação de amizade com os netos. Segundo as autoras, poucas são as ocasiões em que se apresentam outras possibilidades de ser dentro do material analisado. Nesse sentido, a antinomia família real *versus* família ideal aparece como outro ponto de tensão nas representações sociais estudadas.

No que diz respeito à maneira como as crianças desenhavam a família, Ribeiro e Cruz (2013) discutem alguns simbolismos, que indicam sentidos compartilhados por elas. São eles: família atrelada à proximidade física e convivência; família como rede de relações; família pela qualidade da relação, tratando-se de pessoas que são “escolhidas” como parte dela; e família pelo vínculo da saudade dos que já faleceram. Estes dados são corroborados e ampliados por Rabinovich e Moreira (2008), em pesquisa sobre os significados de família, com crianças de São Paulo, entre 6 e 10 anos de idade. Estas autoras destacam cinco modos principais de atribuir significados à família: a visão afetiva, a ajuda que ela presta, a companhia, a família como sentido de razão da vida, e como conjunto de pessoas que fornecem sustento. Dentre todos estes modos de significação, figura a função do cuidado como principal significado atribuído à família.

Uma duplicação deste estudo foi realizada por Moreira, Rabinovich e Silva (2009), na Bahia, com crianças entre 6 e 12 anos de idade. Os dados da pesquisa reafirmam o significado afetivo da família como aquela que cuida, ajuda e apoia. Ao mesmo tempo, expande sua compreensão, descrevendo-a como extensa e que não se restringe a quem reside na mesma casa. As crianças conceberam suas famílias não apenas como nucleares, mas incluíram nela outros parentes, independente da condição sócio educacional, ou de se tratarem de sujeitos provenientes da capital ou do interior. Assim, as informações trazidas pelas crianças indicam relações mais democráticas e menos hierarquizadas nas famílias baianas.

Lauz e Borges (2013) desenvolveram pesquisa acerca das concepções de família por crianças em acolhimento institucional. Utilizaram como método o grupo focal, realizado com três meninas, entre nove e dez anos de idade, e associado à entrevista semiestruturada e ao desenho da família. De maneira geral, os desenhos demonstraram uma percepção pautada na família biológica que, mesmo com a situação de ruptura de vínculos, mostrou-se

emocionalmente representativa. Destaque também foi dado aos irmãos que viviam na mesma instituição. As participantes também mencionaram a própria instituição como parte de sua família (monitores, profissionais e demais crianças). No grupo focal foram desenvolvidas “brincadeiras de casinha”, a partir da representação de configurações familiares, emergindo a família monoparental, formada por três mulheres adultas; e a família nuclear, composta por pai, mãe e filha. Verificou-se a presença de conflitos familiares nas brincadeiras das crianças, assim como, momentos de afetividade. Logo, foram constatadas três percepções distintas de família: a biológica, os irmãos biológicos institucionalizados e a instituição de acolhimento.

Também se utilizando de recursos lúdicos para apreender os significados de família por crianças institucionalizadas, Martins e Szymanski (2004) analisaram brincadeiras livres de crianças, com idades entre cinco e oito anos, em uma sala de brinquedos da Febem de São Paulo. Observou-se que a família brincada pelas crianças segue o modelo conhecido por elas, tanto em suas experiências diversas, quanto a partir dos meios de comunicação: a família nuclear. Os papéis de gênero também foram destacados, de maneira que o homem trabalhava para garantir o sustento da família e a mãe e outras mulheres cuidavam da casa. Mesmo no âmbito do faz de conta, as crianças repetiram padrões de comportamento, típicos do modelo de família vigente, trazendo também aspectos de sua experiência na instituição. Contudo, a família representada se aproximava, predominantemente, de um modelo ideal, distante do que elas viveram em suas famílias. Nessa brincadeira, ao contrário do que foi observado por Lauz e Borges (2013), representou-se a família nuclear ideal, harmoniosa e tradicional.

Com o objetivo de analisar, em momentos lúdicos, processos de significação sobre família em crianças pequenas, foi desenvolvido, no Laboratório de Interação Social Humana (LabInt) da UFPE, o método das oficinas de família, que consiste na brincadeira e conversas com crianças, a partir de uma temática proposta pelo pesquisador. Neste caso, a “brincadeira de família” (cf., por exemplo, PEREIRA; LIRA; PEDROSA, 2011; LIRA; PEDROSA, 2012; PEDROSA, 2012; LIRA, 2012). Com base nesta proposta, Pereira, Lira e Pedrosa (2011) desenvolveram estudo com 26 crianças, com idades entre 3 anos e 9 meses e 5 anos e 7 meses, em um CMEI de Recife. Dentre os resultados da pesquisa, destacam-se a presença evidente de personagens – escolhidos pelas crianças – que compõem o modelo de família nuclear: pai, mãe, filho e filha; sendo os papéis de pai e mãe os mais disputados. Assim como observado por Corsaro (2009a), em um dos episódios se evidenciou a não aceitação das crianças diante da proposta de haver dois pais na brincadeira. A escolha pelo papel de padrasto foi outro elemento relevante indicado na pesquisa.

Além das formas de organização da família, o estudo revelou significações atreladas a momentos de diversão e de lazer, nos quais as famílias foram passear na praia, no clube, ou organizaram um piquenique. Essas vivências lúdicas não se restringiam, portanto, às experiências no ambiente fechado de um lar. Relações de poder entre pais e filhos também se destacaram, de maneira que estes ficavam sob os cuidados de pai e mãe – ou do irmão mais velho, na ausência parental – que os protegiam de ameaças e perigos, ao mesmo tempo em que davam ordens. Cabe aos filhos obedecer e dar satisfação aos pais, ressaltando-se que, em nenhuma das oficinas, houve transgressão dessas relações.

Baseado nas oficinas de família, Lira (2012) analisou, na cidade do Recife, processos de significação sobre família com 24 crianças acolhidas institucionalmente. Suas idades variavam entre 3 anos e 7 anos e 1 mês. Dentre as contribuições da pesquisa, ressalta-se que, apesar da menção a personagens que compõem a família nuclear, nas famílias brincadas este modelo não foi o único ou o mais significativo, sendo bastante representada a família monoparental, assim como, foi feita clara menção a relações horizontais entre os ‘personagens’ (irmãos, tias etc). A família composta por irmãos, a presença da madrinha, do amigo e do vizinho foram outros aspectos que chamaram a atenção do pesquisador. Nesse sentido, observou-se que, independentemente de estarem em situação de acolhimento, as brincadeiras foram semelhantes às encontradas por Pereira, Lira e Pedrosa (2011). Nas palavras de Lira (2012, p. 107)

Elas [as crianças] representaram fragmentos de suas concepções sobre família com ‘personagens’ de pai, mãe, filho/a, tia e amigo/a; com regras implícitas às relações familiares, como a obediência que o/a filho/a deve aos pais; com a expectativa de que o pai se aborrece, leva o filho para a escola e trabalha; com a compreensão de que a mãe põe para dormir, prepara o lanche, dá banho, repreende, oferece brinquedo etc.

Logo, o planejamento metodológico da presente investigação se inspirou em um exercício feito inicialmente pela doutoranda, observando ‘oficinas de família’ videogravadas que integram o banco de imagens do LabInt. O momento inicial das oficinas mostrou-se rico para esta pesquisa, enquanto as crianças discutiam sobre personagens que compõem a família e disputavam seu próprio papel na brincadeira. As perguntas que podiam ser feitas pelo pesquisador durante o decorrer da brincadeira buscavam ainda mais pistas para explorar sua compreensão sobre o que faziam os personagens escolhidos.

Mas, em várias ocasiões, elas pareciam realizar suas atividades mais pautadas em suas motivações do que propriamente no papel que desempenhavam. Assim, por exemplo, uma

criança dedicava algum tempo manipulando um brinquedo com seu parceiro sem, aparentemente, se importar com o personagem que desempenhava, anteriormente escolhido. É como se faltassem repertórios de ação daquele personagem ou, mesmo, a escolha tivesse acontecido apenas para cumprir o requisito colocado pelo pesquisador para começar a brincar com os brinquedos que ele disponibilizou.

Assim, buscando maximizar conhecer as concepções das crianças sobre família, percebeu-se a necessidade de que elas, além de brincar de família, pudessem se enredar numa história em que planejassem assumir papéis sociais idealizados, sem necessariamente, ter uma *performance* correspondente. Para tanto, o procedimento metodológico que será especificado mais adiante, no capítulo do Método, prevê a realização de oficinas de teatro, em que será pedido às crianças para planejarem um “teatro sobre família”. Isso, supostamente, permitirá ao observador apreender e diferenciar os papéis ou as ‘regras de relacionamento’ dos pares, contando não apenas com a observação de suas ações, mas também com o que imaginam ou idealizam. Deseja-se assim, poder melhor investigar o que pensam as crianças sobre família. Nesse sentido, buscar-se-á construir e planejar cada etapa do teatro, assim como seu enredo, com os participantes, disponibilizando, sempre que possível, os recursos (roupas, brinquedos, materiais etc.) que elas solicitarem para fazer o teatro de família.

Como pôde ser observado em algumas pesquisas citadas sobre o estudo de representações sociais com crianças (CORSARO, 1990; GARNIER, 1999; BARREIRO, 2013; RIBEIRO; CRUZ, 2013), houve uma preocupação em analisar as compreensões desses atores em diferentes contextos socioculturais, como escolas com filosofias tradicionais ou alternativas, escolas públicas e privadas, sujeitos de diferentes contextos socioeconômicos. Talvez, subjacentes a essas propostas metodológicas, existam hipóteses semelhantes à de Gigling e Rateau (1999) acerca das relações entre valores e a ancoragem das representações sociais. Nesta tese, o interesse concentra-se em discutir as relações entre experiências com determinado objeto e suas implicações na gênese de representações sociais. Assim, no decorrer da revisão bibliográfica para a elaboração desta pesquisa, tal interrogação ganhou mais contorno, a partir do contato com as ideias de Jodelet (2005b) acerca das relações entre experiência e representações sociais. Como afirma a autora, “a representação, como saber local, pode ser subordinada à experiência como vivência subjetiva, ela mesma forjada nos moldes de categorias socialmente compartilhadas” (p. 47). Assim, por ter figurado como uma dúvida que inquietou a pesquisadora durante toda a elaboração da pesquisa, essa discussão faz-se presente na fundamentação teórica do trabalho.

De acordo com Jodelet (2005b), a noção de experiência permite enriquecer e alargar a relação com o mundo. Esta pode ser analisada em duas dimensões complementares: a experimentação sobre o mundo, ou dimensão de conhecimento; e a experiência vivida, que é da ordem do experimentado, repercutindo na implicação psicológica do sujeito. Nesta tese, a ênfase é colocada sobre a dimensão da experiência vivida pelas crianças, com relação ao objeto de representações sociais, família. Logo, essa noção de experiência vivida refere-se ao “[...] modo através do qual as pessoas sentem uma situação, em seu foro íntimo, e modo como elas elaboram, através de um trabalho psíquico e cognitivo, as ressonâncias positivas ou negativas dessa situação e das relações e ações que elas desenvolveram naquela situação” (p. 29).

A autora supracitada procura esclarecer as relações da experiência vivida com as representações sociais. Para ela, a experiência vivida comporta uma dimensão cognitiva, favorecendo a experimentação do mundo e sobre o mundo, na medida em que contribui para a construção da realidade, com base em categorias ou formas socialmente dadas. Nesse ponto, relaciona-se com as representações sociais. Logo, a experiência subjetiva, mesmo quando difícil de ser expressa, só pode ser reconhecida a partir dos discursos, mesmo os interiores. Por conseguinte, a experiência só começa a existir na medida em que é reconhecida, compartilhada e confirmada pelos outros. Torna-se marcada pelos aspectos sociais de sua enunciação e comunicação, permitindo um novo encontro com as representações sociais. Além disso, em situações novas e desconhecidas, a experiência vivida pode assumir uma função reveladora, que pode conduzir à criação de novas representações sociais.

Para Jodelet (2013), a emergência do interesse pelos saberes advindos da experiência muda, hoje, a direção do olhar das pesquisas, que se coloca sobre as subjetividades singulares e os diversos contextos concretos. A questão torna-se, então, compreender como um contexto especificamente definido forja representações que envolvem a história, a pertença dos sujeitos e suas práticas, tudo dependendo de sistemas sociais mais amplos. Portanto, as experiências e vivências das crianças acerca do objeto família serão analisadas a partir de suas perspectivas e experiências, buscando-se compreender que implicações estas trazem para o objeto em estudo.

Assim, ressalta-se que o interesse desta pesquisa recai na ontogênese das representações sociais, concebidas como processos de significação. Nesse percurso, viu-se a necessidade de eleger um objeto de representação social, sendo escolhida a polissêmica e multifacetada família, por sua proximidade ao universo da criança. Diversas possibilidades metodológicas foram criticamente pensadas para este estudo, chegando-se à proposta das

oficinas de teatro. Para tanto, foi fundamental a aproximação com a psicologia do desenvolvimento, especialmente, com abordagens que permitissem um olhar integrado entre processo e produto. A aproximação aqui empreendida trouxe uma compreensão mais ampla da criança, o que ampliou as possibilidades metodológicas da pesquisa. Nesse sentido, discutem-se, a seguir, contribuições da psicologia do desenvolvimento ao estudo da ontogênese de representações sociais.

1.2 - Contribuições da psicologia do desenvolvimento ao estudo da ontogênese de representações sociais

Se o problema para o desenvolvimentista é, então, compreender como a criança se desenvolve enquanto ator social, os psicólogos sociais muitas vezes também esquecem, e em detrimento próprio, que todo ator social tem uma história de desenvolvimento, cuja influência não pode ser ignorada (DUVEEN, 1995, p. 262).

Corsaro (2011), ao tratar do estudo do desenvolvimento humano, propõe uma abordagem interpretativa, em contraponto a abordagens mais tradicionais, que compreendem que a criança desempenha papel passivo em seu processo de socialização, sendo “consumidora” da cultura estabelecida pelos adultos. O autor citado revê o lugar das crianças na estrutura social, destacando as contribuições destas ao seu próprio desenvolvimento e socialização. Afirma (CORSARO, 1990) que a abordagem interpretativa compreende o desenvolvimento como processo de apropriação da cultura pelas crianças. Estas estão inseridas nos sistemas sociais e, ao interagirem e negociarem com os outros, estabelecem compreensões que se tornam conhecimentos sociais fundamentais, continuamente construídos.

O autor (CORSARO, 1990, 2011) reconhece uma tendência nos trabalhos sobre desenvolvimento humano de seguir uma abordagem construtivista, especialmente baseada nos estudos de Piaget. Esta abordagem destaca o papel ativo da criança, que constrói suas habilidades e conhecimentos, a partir da maneira como interpreta, organiza e utiliza as informações do ambiente. Como afirma Piaget (1977, p. 72): “[...] para conhecer os objetos o sujeito deve agir sobre eles e portanto transformá-los: deve deslocá-los, ligá-los, combiná-los, dissociá-los e reuni-los novamente”. Assim, as relações entre sujeito e objeto não são estáveis, mas envolvem ações e operações, constituídas nas interações.

Moscovici (2007) reconhece a importância das ideias de Piaget para a construção da Teoria das Representações Sociais destacando, inclusive, que grande parte de seu contato com

as propostas de Durkheim e Lévy-Bruhl – sociólogos que o inspiraram, respectivamente, na concepção de representações sociais e na valorização do senso comum para a construção destas representações – se deu a partir de Piaget. Nas palavras do autor (MOSCOVICI, 2001, p. 55): “[...] o grande psicólogo suíço se defrontou com o difícil problema da natureza psíquica das representações. Devemos a ele o desvelamento do modelo social e a descoberta dos mecanismos psíquicos do fenômeno que nos interessa”. Destaca (MOSCOVICI, 2007), ainda, que o psicólogo suíço estudava o senso comum das crianças e que o método de estudo que ele utilizava – observações e entrevistas focais – poderia servir a seu interesse inicial: estudar o senso comum em adultos. Assim, sua proposta de estudo do senso comum, com base nas representações sociais, é análoga ao trabalho de Piaget acerca da concepção de mundo da criança (JOVCHELOVITCH, 2008).

Na obra citada, Piaget (1926) problematiza, cuidadosamente, os modos de estudo e as características do pensamento da criança. Propõe o método do exame clínico, como alternativa às limitações do uso unicamente de testes ou da pura observação na pesquisa com crianças. Questiona-se sobre as implicações entre o preparo técnico do pesquisador, os recursos metodológicos utilizados e as possibilidades de conhecer as concepções da criança. Tecendo tais relações, discute o desinteresse das crianças pelas questões trazidas pelo adulto, ou *não importismo*; as respostas que partem da invenção de histórias, nas quais as crianças pouco acreditam, ou *fabulação*; explicações pouco refletidas, desenvolvidas para agradar o examinador, ou *crença sugerida*; respostas que partem de explicações baseadas em recursos próprios da criança, mas para uma pergunta nova e irrefletida, ou *crença desencadeada*; e explicações originais e imediatas, posto que a pergunta já fora anteriormente pensada e refletida pela criança, ou *crença espontânea*. A riqueza de tais explicações se mostra na preocupação do autor em ser fiel ao ponto de vista da criança, buscando explorar, ao máximo, crenças que são espontâneas. Nesse sentido, discute a necessidade de se aproximar da linguagem da criança, reconhecendo nela, um ator social:

O princípio a que nos referimos consiste então em considerar a criança não como um ser de pura imitação, mas como um organismo que assimila as coisas para si, seleciona, digere-as segundo sua própria estrutura. Deste ângulo, mesmo aquilo que é influenciado pelo adulto pode ser original (p. 27).

A partir de tal contato, Moscovici (2007) destaca que a Psicologia Social pode ser uma ciência genética, ou do desenvolvimento, com base no estudo da gênese do senso comum e da transformação do conhecimento científico em conhecimento do senso comum. Osti, Silveira e

Brenelli (2013) acrescentam, ainda, que o conhecimento social estudado por Piaget e o conceito de representações sociais são complementares e partem de um mesmo substrato epistemológico, na medida em que compreendem que o mundo, tal como conhecido pelo sujeito, é construído por operações psicológicas. Diante disto, Jovchelovitch (2008) defende que Moscovici se inspirou em Piaget no que diz respeito a sua concepção de representação, na investigação do senso comum e na preocupação com a mudança e desenvolvimento. Para ela, a pesquisa de Piaget acerca do pensamento representacional infantil demonstrou que o pensamento da criança e do adulto são diferentes e clarificou os processos de gênese e transformação das representações simbólicas. Outro aspecto destacado pelo psicólogo suíço é que o saber se transforma, movendo-se de uma forma estrutural a outra.

Doise (2013), por exemplo, afirma que a teoria piagetiana é incontestavelmente útil para se compreender a apropriação individual do conhecimento. Inspirado nas ideias de Piaget, o autor supracitado desenvolveu pesquisas sobre a polarização cognitiva, que consiste em uma reestruturação de opiniões individuais, em situação de discussão em grupo, diante de um caso extremo. Assim, ele trabalha com a cooperação e a inserção das crianças em situações de conflito sócio-cognitivo, privilegiando a interação. Contudo, apesar das influências recebidas, os pensamentos de Moscovici e de Piaget divergem em um ponto crucial: a concepção de desenvolvimento em Piaget é marcada, segundo Moscovici (2007), pela tradição da continuidade. Esta implica que a criança se desenvolve até a idade adulta, com base em estágios mutuamente interligados, que seguem um *continuum* progressivo, em direção a uma “racionalidade pura”. Logo, ele questiona: “Se a evolução do homem pressupõe a ultrapassagem de certos estágios (da lógica infantil, em particular), como explicar que se reencontre essa mesma lógica em representações elaboradas pela sociedade dos adultos?” (MOSCOVICI, 1978, p. 282). Como reiteram Duveen e De Rosa (1992), a adoção do paradigma das representações sociais leva ao abandono de uma visão de desenvolvimento como sequência linear e cumulativa rígida.

Logo, não se passa de um sujeito “ingênuo” a um “expert”, de um pensamento “pré-lógico” a uma “lógica” de pensamento. Pelo contrário, essas duas formas de saber continuam a coexistir mesmo na idade adulta. Contudo, a própria concepção sobre como se dá a construção do conhecimento, por parte do psicólogo suíço, encontra-se marcada por esta perspectiva da continuidade, quando este afirma que: “todo conhecimento consiste em levantar novos problemas à medida que resolve os precedentes” (PIAGET, 1975/1976, p. 34). E, como afirma Marková (2011), a ideia de progresso dialético não se aplica à teoria das

representações sociais, já que esta não se preocupa com o desenvolvimento ascendente do conhecimento, mas com as transformações de um tipo de conhecimento em outro.

De fato, Piaget (1977) ressalta que o desenvolvimento humano segue uma ordem sequencial, de maneira que cada um de seus estágios é necessário à construção do seguinte. Ele (PIAGET, 1977, 1967/1999) apresenta como fatores clássicos do desenvolvimento da inteligência a maturação, a experiência com o meio físico e a ação do meio social. Neste sentido, a maturação abre novas possibilidades ao desenvolvimento, na medida em que permite o acesso a estruturas que não podem ser desenvolvidas antes de tais possibilidades serem oferecidas. A experiência com o meio físico pode se dar por meio do simples exercício na presença do objeto; pela experiência física com objetos, que tem como base a abstração; ou pela experiência lógico matemática, que age sobre os objetos, com o uso da dedução. Já a ação do ambiente social acelera ou retarda a sucessão de estágios, com base no ambiente cultural e educacional da criança.

Contudo, segundo Piaget (1977), tais fatores clássicos não são suficientes para explicar o desenvolvimento, que não se daria de maneira sequencial, caso não existisse um quarto aspecto, autorregulador, que os organiza e coordena. Este fator é a equilíbrio, que se constitui nas funções de assimilação e acomodação. Define (PIAGET 1975/1976) a equilíbrio como processo que conduz de certos estados de equilíbrio a outros estados, qualitativamente diferentes, passando-se por múltiplos desequilíbrios e re-equilibrações. Nesse sentido, os desequilíbrios têm o papel de desencadeadores, posto que sua fecundidade consiste na possibilidade de superá-los. Este processo se dá a partir da re-equilíbrio, que transcende o retorno à forma anterior de equilíbrio, tratando-se de um melhoramento da forma precedente. Tal ação abrange, não apenas a formação de um novo equilíbrio, mas de um “melhor” equilíbrio, a partir do conceito de “equilíbrios majorantes”.

Piaget (1967/1999) parte da ideia de equilíbrio como compensação oriunda das atividades do sujeito em consequência a perturbações externas. O equilíbrio é apenas o resultado passageiro de um processo de equilíbrio. Nesse sentido, assimilar é integrar elementos externos a estruturas do organismo, de maneira que todo comportamento se apoia em esquemas anteriores e a assimilação do novo se dá com base em estruturas já construídas. A assimilação é complementada pela acomodação, definida como qualquer modificação que possa se dar em um esquema ou estrutura, pelos elementos assimilados. Logo, todo esquema de assimilação tende a incorporar elementos que lhe são exteriores e compatíveis com sua natureza; do mesmo modo que todo esquema de assimilação se acomoda aos elementos que assimila, isto é, modifica-se em função das particularidades do novo (PIAGET 1976/1975).

Para Marková (2006), o conceito de equilíbrio, em Piaget, procura dar conta da estabilidade e da mudança no pensamento da criança. Contudo, refere-se a atividades dentro de cada estágio do desenvolvimento cognitivo e não explica como cada um dos estágios muda para o estágio seguinte da hierarquia.

Logo, apesar de reconhecer o papel ativo da criança em seu desenvolvimento, Corsaro (1990) considera tal perspectiva como individualista, uma vez que compreende que as interações das crianças – como, por exemplo, a relação adulto-criança – afetam diferentemente o desenvolvimento individual. Além disso, ressalta que existe uma preocupação exagerada com o ponto final do desenvolvimento, o movimento da imaturidade à competência do adulto. Como afirma Marková (2006, p. 50): “apesar dos seguidores de Piaget enfatizarem o construtivismo dele, sua teoria tem um objetivo pré-determinado: atingir o estágio operacional”. Assim, Corsaro (2011) defende como pontos fracos do modelo construtivista o foco no desenvolvimento individual, a exagerada preocupação com o ponto de chegada do desenvolvimento e a visão linear deste, entendendo a infância como um período preparatório.

Moscovici (2007) destaca que se familiarizou, posteriormente, com as ideias de Vygotski, principalmente aquelas referentes à cultura, pensamento e linguagem. Diferente das ideias de Piaget, que influenciaram diretamente a construção da teoria das representações sociais, em sua primeira elaboração, o contato com Vygotski se deu quando tal teoria já estava elaborada; contudo, a obra do psicólogo russo produziu impacto no modo de pensar de Moscovici e inspirou sua pesquisa e os trabalhos contemporâneos em representações sociais (JOVCHELOVITCH, 2008). Moscovici (2007) reconhece pontos comuns entre Piaget e Vygotski, inclusive pela influência que os teóricos receberam da ideia de representações coletivas ou sociais. Estes autores trouxeram tal problemática para um referencial desenvolvimentista. Afirma, então, que: “o que Piaget e Vygotski estavam procurando na época, ao estudar as crianças, eram indícios [...] relacionados à assim chamada mentalidade ‘primitiva’ e nada mais” (p. 294). Assim, Piaget definiu um pensamento pré-lógico ou pré-operacional, em contraponto ao pensamento lógico ou operativo; enquanto Vygotski definiu os pensamentos complexos como parte da construção de conceitos.

Contudo, ao considerar o desenvolvimento como um processo descontínuo, Vygotski diverge de Piaget, e Moscovici se aproxima de suas ideias. Segundo Jovchelovitch (2008), a psicologia de Vygotski oferece à teoria das representações sociais a possibilidade de pensar a mudança sem recorrer a um “evolucionismo linear”, na medida em que descontinuidade pressupõe coexistência de diferentes modalidades de saber, ao invés de substituição. Logo,

“[...] estágios iniciais nunca são completamente substituídos pelos subsequentes; pelo contrário, eles são justapostos, formando camadas que mudam, se reestruturam e se adaptam como ferramentas mediadoras entre as pessoas e seu ambiente” (p. 115).

De fato, a respeito da formação de conceitos, tema analisado por Vygotski (1934/1991) e discutido por Moscovici (2007), observa-se que o desenvolvimento dos processos que levam à formação destes começa durante fases precoces da infância, como é o caso do sincretismo, mas as funções intelectuais que formam sua base psicológica só amadurecem e tomam forma na adolescência. Contudo, antes dessa idade, é possível “operar” com conceitos, utilizá-los corretamente, a partir de complexos, de pseudoconceitos e de conceitos potenciais. Estas são formações que desempenham função semelhante à dos conceitos genuínos, mas não são substituídas por estes, de maneira linear. O mesmo pode ser dito a respeito dos conceitos espontâneos e científicos, que se desenvolvem em direções contrárias, mas acabam por se encontrar na ontogênese, na medida em que os conceitos espontâneos servem de base para a construção de conceitos científicos e vice-versa; no entanto, ambos coexistem durante toda a vida do indivíduo, sem que conceitos espontâneos sejam substituídos por conceitos científicos. Na teoria das representações sociais, tal heterogeneidade é ilustrada pelo conceito de polifasia cognitiva, já discutido neste capítulo.

Assim, Vygotski e Luria (1930/2007) defendem que a origem das funções psicológicas superiores deve ser buscada fora do indivíduo, ou seja, na história social. Nesse sentido, o homem não é produto de seu ambiente, mas agente ativo na criação deste meio (LURIA, 1962/1988). Explicam (VYGOTSKI; LURIA, 1930/2007) a gênese desse processo por meio do conceito de internalização: transferência dos modos sociais de comportamento ao interior do sistema de formas de adaptação individuais, que constitui um estágio específico do desenvolvimento das formas superiores de comportamento. Logo, toda função psíquica superior – pensamento, memória, atenção voluntária etc – que diferencia o homem dos demais animais tem, inevitavelmente, em sua gênese, o caráter de atividade externa. Como exemplifica Vygotski (1934/1991, p. 59-60):

Assim, o nosso esquema de desenvolvimento – primeiro, o discurso social, depois o discurso egocêntrico, depois o discurso interior – diverge profundamente não só do esquema behaviorista tradicional – discurso oral, murmúrio, discurso interior – mas também da sequência de Piaget – que passa do pensamento autístico para o discurso socializado e o pensamento lógico através do discurso e do pensamento egocêntrico. Na nossa concepção a verdadeira trajetória de desenvolvimento do pensamento não vai no sentido do pensamento individual para o socializado, mas do pensamento socializado para o individual.

O conceito de internalização pressupõe, portanto, a reconstrução interna de uma operação externa. Como explica Luria (1962/1988), desde o nascimento, as crianças estão em constante interação com adultos que, ativamente, procuram incorporá-las aos diversos conhecimentos e costumes historicamente acumulados. Inicialmente, as respostas das crianças são dominadas por processos naturais, decorrentes de sua herança biológica. Contudo, diante da constante mediação dos adultos, processos psicológicos instrumentais mais complexos tomam forma. Estes funcionam, *a priori*, no curso da interação com os adultos, constituindo processos intersíquicos, denominados desta forma porque são partilhados entre as pessoas. Porém, à medida que as crianças se desenvolvem, processos antes partilhados com adultos passam a ser executados dentro das próprias crianças, tornando-se intrapsíquicos. Assim, através da internalização dos meios de operação das informações, a natureza social das pessoas torna-se, igualmente, natureza psicológica.

Para Vygotski (1991b), a internalização pode ser exemplificada no gesto de apontar. Neste caso, uma ação, inicialmente dirigida a um objeto que está além do alcance da criança (para pegar tal objeto), passa a dirigir-se ao outro, na medida em que este vê intenção em tal ação e responde a ela, dando à criança o objeto desejado. O movimento de pegar transforma-se, então, no ato de apontar. Esse processo abarca, por conseguinte, algumas transformações: uma operação que inicialmente representa uma atividade externa é reconstruída internamente, de maneira que um processo interpessoal é transformado em processo intrapessoal, o que é resultado de uma longa série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento. Nas palavras de Vygotski (1933/1988, p. 114, grifo do autor),

Todas as funções psicointelectuais superiores aparecem duas vezes no decurso do desenvolvimento da criança: a primeira vez, nas atividades coletivas, nas atividades sociais, ou seja, como funções intersíquicas: a segunda, nas atividades individuais, como propriedades internas do pensamento da criança, ou seja, como funções intrapsíquicas.

Assim, observa-se que a compreensão de Vygotski acerca do desenvolvimento humano envolve a afirmação de uma visão dicotômica entre interno e externo, individual e social; apreensão que inquieta a pesquisadora, principalmente diante da aproximação mais atual de Moscovici e da teoria das representações sociais ao conceito de *Themata*, que entende oposições como antinomias. O próprio Moscovici (1990) se questiona sobre a fertilidade deste conceito, fazendo analogia a uma metamorfose evolutiva do social para o indivíduo, que seria “boa demais para ser verdade” (“it is too good to be true”, p. 179). Deste modo, reconhece-se a relevância das ideias de Piaget e de Vygotski para uma perspectiva

sociointeracionista do desenvolvimento. Contudo, busca-se, nessa pesquisa, suporte em uma teoria do desenvolvimento que aborde as oposições e os conflitos em sua constituição, que permita manter-se e explorar tais tensões e seu papel na elaboração de representações sociais, ao invés de focar em sua resolução, ou em algo que está “fora” e se torna “interno”.

Nesse sentido, Marková (2006) destaca que, no âmbito da psicologia do desenvolvimento, foi Henri Wallon quem perseguiu, com persistência, a ideia de um pensamento antinômico. Ele argumentou, segundo a autora, a essencialidade do conceito de oposição para o desenvolvimento do raciocínio e da linguagem. Para Wallon (1959/2008), o conhecimento é, essencialmente, um esforço para resolver contradições, de maneira que as diferenças ou oposições devem ser aprofundadas em sua diversidade, ao invés de serem consideradas em suas semelhanças, com base em uma perspectiva homogênea. Nas palavras do autor: “na realidade, a natureza e a evolução das coisas estão cheias de contradições; a mudança, a passagem de um estado a outro não ocorre sem conflitos; a representação, a compreensão do mundo não deixa de colocar antinomias” (p. 48).

Sua concepção de desenvolvimento psíquico considera a descontinuidade, fazendo distinção entre a idade das crianças, ou seja, “o número de dias, meses, anos que a separam de seu nascimento” (WALLON, 1941/2007, p. 191) e as idades da infância. Assim, a vida psíquica não se constitui a partir de sistemas, cada vez mais organizados, que se sobrepõem, mas se encontra marcada por diferentes idades funcionais. Cada um desses momentos é caracterizado por traços dominantes e realiza certo equilíbrio ou sistema específico (WALLON, 1949/1995). Desta concepção, decorre uma visão integrada da criança que, em cada idade, é um todo indissociável e original. Por constituir-se de contrastes e conflitos, essa unidade está mais suscetível a ampliações e novidades.

Nas crianças, as origens do conhecimento são diversas e estão relacionadas à experiência pessoal e ao que é aprendido através do meio, levando a contradições, as quais elas não conseguem contornar, posto que não sabem representar de onde vêm as noções de que fazem uso. Como influências diretas a esse pensamento, Wallon (1945/1989) destaca o realismo perceptivo, as formas de interpretação da linguagem adulta e os conhecimentos recebidos do meio. O que caracteriza o realismo perceptivo é a ênfase dada às aparências, considerando-se que a realidade existe da maneira como é percebida, o que leva uma criança com sete anos de idade a afirmar, por exemplo, que as flores vêm do vendedor (já que é nas vendas onde elas são compradas). As formas de interpretação da linguagem relacionam a impressão direta que a criança recebe do objeto e as fórmulas que procura utilizar à semelhança do adulto, o que leva ao desenvolvimento de representações sem relação com a

realidade, como o exemplo de uma criança com oito anos que afirma que, ao se por, o sol vai dormir, se deita no chão e fecha os olhos. No que diz respeito aos conhecimentos advindos do meio, estes podem gerar conflitos, na medida em que a criança, diante do conhecimento recebido dos adultos, traz explicações incoerentes, no intuito de ajustá-las à sua própria experiência. Como exemplo, uma criança com seis anos de idade afirma que veio do repolho e que tem lembranças de quando estava dentro dele.

Ressalta-se que, nessa perspectiva, não cabem separações entre interno e externo, biológico e cultural, posto que os processos psicológicos se dão de maneira integrada: emoção, pensamento, movimento etc; o que permite compreender as capacidades, habilidades e possibilidades da criança como inter-relacionadas. Mesmo a concepção de estágios na teoria não tem um sentido sequencial e/ou unilateral. Assim, o próprio desenvolvimento é pensado em termos de conflitos, tensões e “[...] qualquer termo sobre o qual podemos pensar requer um termo complementar, do qual é diferenciado. Em outras palavras, todos os termos são determinados por seus opostos” (MARKOVÁ, 2006, p. 91).

Logo, esta pesquisa busca inspiração nas ideias de Wallon, que traz contribuições ao estudo da ontogênese de representações sociais, na medida em que permite pensar as oposições como constitutivas do ser humano. Outra discussão do autor (WALLON 1941/2007), cara a esta pesquisa, é sua reflexão sobre como estudar a infância, pois esta se aproxima das ideias contemporâneas de Corsaro (2011), anteriormente discutidas. Para Wallon (1941/2007), o estudo da infância envolve observar a criança em seu desenvolvimento e tomando-a como ponto de partida. Nesse sentido, faz-se necessário analisá-la de maneira aberta ao que ela apresenta, sem a censura prévia de definições lógicas. Nas palavras do autor: “para a criança, só é possível viver sua infância. Conhecê-la compete ao adulto. Contudo, o que irá predominar nesse conhecimento, o ponto de vista do adulto ou o da criança? (p. 09)”. Decorre, ainda, de seu pensamento, a compreensão de que o homem é um ser biologicamente social e que a constituição do “eu” é um processo de oposição e identificação com o outro. Estes aspectos serão discutidos abaixo.

Tratando de sua compreensão de homem, Wallon afirma (1946/1986, p. 164-165), “O indivíduo, se ele se apreende como tal, é essencialmente social. Ele o é, não em virtude de contingências externas, mas devido a uma necessidade íntima”. Nesse sentido, “[...] o social já se encontra inscrito no biológico, como uma necessidade absoluta” (ZAZZO, 1978, p. 63). Observa-se uma aproximação entre suas ideias e as concepções mais atuais da Etologia. Nesse sentido, entende-se que o processo de individuação, na espécie humana, parte do biológico e do social, das relações estabelecidas no ambiente, como também do aparato herdado, que

permite que esta relação ocorra. Como afirma Prandini (2004), para Wallon, o desenvolvimento da pessoa se dá na relação de seu organismo com o meio, tendo este organismo o potencial genético para tornar-se um representante típico da espécie. Portanto, enfoques que desconsiderem quaisquer desses fatores seriam reducionistas e trariam em si falhas e contradições.

Assim sendo, compreende-se que a cultura aumenta as chances de sobrevivência em grupo, mas gera dependência, na medida em que passa a exercer pressão para que comportamentos culturais sejam selecionados (BUSSAB; RIBEIRO, 1998). A linguagem ilustra a relação entre natureza e cultura: fruto da evolução cultural, ela pressupõe um aparato biológico para poder acontecer, um sistema protolinguístico, na interpretação de Bruner (1997). Além disso, os recém-nascidos tendem a responder a estímulos culturais, como afetos e a própria linguagem; este exemplo evidencia a interação entre cultura e biologia.

O estudo dos comportamentos humano e animal é objeto da já citada Etologia, perspectiva que dialoga com as ideias de Wallon, abrangendo quatro aspectos: as causas imediatas do comportamento (o que instigou a emissão daquele comportamento), sua história ontogenética (surgimento de determinada característica ao longo da história do indivíduo), sua história filogenética (como determinada característica surgiu na espécie) e as causas funcionais (qual a função daquele comportamento em seu nicho ecológico), com base na teoria da evolução. Essa forma ampla de compreensão permite uma visão integrada do homem, que afasta os psicólogos, como já criticava Wallon (1959/2008), da ilusão de que as formas ou transformações da vida psíquica podem ser reduzidas a fatores ou elementos psíquicos, alienando-se da influência de outros fatores. Logo, a Etologia propõe que os processos e mecanismos básicos presentes no comportamento de uma espécie, assim como a estrutura física dessa espécie, foram decorrentes da seleção natural, inclusive no *homo sapiens*, considerando que “[...] a evolução moldou uma modalidade peculiar de adaptação, caracteristicamente humana: uma cultura transmissível” (CARVALHO, 1998, p. 204). Dessa forma, o debate entre natureza e cultura aponta para um enfoque interacionista e sistêmico.

Filiado a essas ideias, Tomasello (2003) afirma que, nos humanos, essa transmissão cultural é cumulativa, a partir do aprimoramento de descobertas anteriores, o que gera um efeito catraca, que é possível devido à capacidade humana de aprendizagem por imitação e por instrução ativa, mecanismos que envolvem perceber o coespecífico como agente intencional de seu comportamento e identificar-se com ele. Nos humanos, a cultura, que é produto da evolução, vem criando ferramentas para lidar com ela mesma, de forma que o comportamento humano é fruto e instrumento dessa evolução. Nesse sentido, afirmar que

determinado padrão de comportamento é produto de seleção natural significa que este foi selecionado por ter apresentado consequências adaptativas (BUSSAB, 2000b). Como já criticava Wallon (1959/2008, p. 46):

As psicologias da consciência têm como traço fundamental procurar no indivíduo sozinho os elementos ou os fatores de sua vida psíquica. É como se ele tivesse, como Robinson³ em sua ilha, as aptidões requeridas para tirar diretamente da natureza ambiente a substância material e os instrumentos de que o homem civilizado precisa ou que o exercício do pensamento exige [...]. Trata-se de poder esquecer [...] o material apresentado pelo pensamento coletivo e o das estruturas subjacentes à vida psíquica: a herança da sociedade e da espécie.

Dentro da perspectiva aqui analisada, portanto, o bebê humano é um ser biologicamente social, na medida em que depende do meio de seus congêneres, aprimorando a capacidade de relacionar-se socialmente, de compreender e ser compreendido, a partir dos recursos de sua cultura. Contudo, a primeira condição para a construção da pessoa – do eu psíquico – é evidentemente a construção do eu orgânico. A noção do eu implica o outro, ou seja, a oposição à própria personalidade, de personalidades estranhas (WEREBE; NADELBRULFERT, 1986). Assim, a delimitação do eu constitui para Wallon (1949/1995) uma conquista lenta e confusa, que se constrói progressivamente, cuja condição inicial é a integração de impressões polissensoriais, ligadas ao território orgânico. Logo, inicialmente, a diferenciação do si mesmo e de seu território é confusa: “[...] o que é meu é meu – minha morada, meus odores, minha mãe; o que não é meu é perigo, intrusão, ameaça e, ao mesmo tempo, elemento de estruturação do eu, naquilo que lhe opõe o não-eu” (WEREBE; NADELBRULFERT, 1986, p. 18).

Assim, buscando explicitar a importância dos grupos para a psicogênese da criança, Wallon (1954/1986) caracteriza diferentes meios nos quais o ser humano encontra-se inserido. Descreve o meio físico-químico, em que os mecanismos de trocas podem variar bastante, como o modo de apreensão do oxigênio, as formas de conseguir matéria alimentar etc. No entanto, em uma mesma espécie, essa margem de variação mostra-se bastante limitada. O meio biológico envolve a coexistência de várias espécies vivas em um mesmo espaço, o que determina ações recíprocas e, em algumas ocasiões, um controle de cada uma por todas as outras, de maneira que podem ocorrer limitações mútuas e um estado de equilíbrio mais ou menos estável. A estes dois meios soma-se o social, que coloca condições de existência

³ Faz referência ao romance de Daniel Defoe, Robinson Crusoe.

coletivas mais variadas e móveis, frequentemente mais transitórias e sobre as quais podem ter destaque diferenciações individuais.

Dessa forma, o meio é um complemento indispensável aos seres vivos, que deve corresponder às suas necessidades e aptidões. É específico a cada espécie, na medida em que é composto de tudo o que lhe seja acessível e necessário, enquanto as demais coisas permanecem estranhas. Assim, “o meio nada mais é do que o conjunto mais ou menos durável de circunstâncias nas quais se desenvolvem existências individuais” (WALLON, 1954/1986, p. 170). Alguns meios tornam-se grupos, quando a sua existência se baseia na reunião de indivíduos que estabelecem entre si relações que identificam o papel e o lugar de cada um no conjunto. Como afirma Wallon (1949/1995), mais do que ajuntamento, o grupo de funda na colaboração.

A família é um grupo natural e necessário, no sentido de que, para a criança, a questão do “ser ou não ser” envolve o fato de encontrar-se, em seu nascimento, inserida em um grupo destinado a fornecer-lhe alimentação, cuidado, segurança e a primeira educação (WALLON, 1954/1986). Contudo, como vem sendo discutido, este grupo sofreu e vem sofrendo variações ao longo da história, de maneira que sua relevância não consiste na estrutura ou organização, mas nas funções que desempenha. Por isso, a qualidade dos vínculos estabelecidos é um aspecto extremamente importante para o desenvolvimento infantil. A vinculação afetiva pode ser entendida como elemento de coesão do grupo familiar, de maneira que o afeto parece funcionar como cola que une o grupo “nós” (CARVALHO; BUSSAB; RABINOVICH, 2013).

A instituição é um meio social, no qual podem se constituir diversos grupos, com tendências e objetivos variados. Alguns grupos podem se estabelecer com o objetivo implícito de compensar a ausência da estrutura familiar, assumindo a sua função. É comum, inclusive, que essas relações se formem entre crianças mais velhas e mais novas. Assim, o grupo é fundamental para o desenvolvimento da criança, na medida em que a coloca entre duas exigências opostas: afiliar-se ao grupo e diferenciar-se dos outros. Como afirma Wallon (1954/1986, p. 176),

É da natureza do grupo que estas duas tendências, individualismo ou espírito coletivo, se defrontem, quer entre os membros do grupo, quer em cada um deles. Mesmo que ambas as tendências possam comprometer a existência do grupo, são elas, entretanto, que lhe fornecem a vida. Elas são os dois momentos complementares de um mesmo processo, tanto individual quanto coletivo.

Portanto, é na relação com os grupos que a criança passa a regular as suas ações e controlá-las em face ao outro, como se estivesse diante de um espelho. O recém-nascido necessita de que suas reações sejam completadas, compensadas e interpretadas. Nas suas origens, o psiquismo é como uma nebulosa em que o eu e o outro ainda são inexistentes (ZAZZO, 1978). No entanto, o bebê é manipulado pelo outro (acariciado, apoiado, alimentado etc.) e, nos movimentos deste outro, é que suas primeiras atitudes tomam forma (WALLON, 1946/1986).

Com base nessas relações, a criança aprende a ver-se ora como sujeito (aquele que fala) e ora como objeto (aquele sobre o qual se fala) e, a partir desse processo, vai se dando conta de sua pessoa. Os jogos de alternância ou brincadeiras de troca de papéis são fundamentais nesse processo, na medida em que permitem à criança conhecer o desdobramento a ser feito entre aquele que age e aquele que sofre a ação. O grupo é, portanto, iniciador de práticas sociais, implicando o “nós” (WALLON, 1954/1986). Como afirma Gulassa (2004, p. 96-97, grifo da autora), “[...] esse par dialético *eu-outro* passa a ser constitutivo do mundo psíquico, funcionando como uma bipartição íntima entre dois termos em que um não pode viver sem o outro, e ambos mantêm entre si um constante movimento de diálogo, debate, interlocução”.

Esse período de alternância torna possível ao eu tomar posição ante o outro, o que caracteriza uma crise de personalidade para a criança, que Wallon (1949/1995) associa especialmente ao terceiro ano de vida. Ao invés de alternar seu lugar com o outro, ela passa a opor-se para se afirmar. Assume o desejo de propriedade pela propriedade, baseado em um sentimento de competição. Assim, procura apropriar-se daquilo que reconhecidamente pertence à outra pessoa (WALLON, 1946/1986; 1941/2007). Contudo, nem sempre é por cobiçar um objeto que a criança busca se apoderar dele. Muitas vezes, seu objetivo é atentar contra a propriedade de outrem, acontecendo de desfazer-se dele logo que o obtém. O movimento oposto também pode ser encontrado dentre as crianças: desistir de se apoderar de um objeto desejado por saber que seu dono é alguém que não se quer lesar (WALLON, 1949/1995). Nesse processo, são comuns atos de violência, astúcia e mentiras entre as crianças. Elas procuram estratégias de transformar o “teu” em “meu” de maneira explícita, já que seu objetivo implica em uma diferenciação clara do “meu” e do “teu”.

Essa fase de brigas e combates, na qual o eu se conquista ao mesmo tempo em que se opõe ao outro, passa por um processo de apaziguamento, à medida que a criança afirma e estabiliza os limites de si. Ela passa a se atribuir autonomia plena, acreditando na exterioridade total do outro e na integridade total de seu eu (WALLON, 1946/1986). Em

situações de conflito ou frustração, pode retornar a comportamentos agressivos e rebeldes, como forma de afirmar a sua independência. Nesse processo, segundo o autor, o *socius* ou “fantasma do *outro* que cada um traz consigo” (p. 164, grifo do autor) assume o papel de regular as relações entre o eu e o outro. Portanto, em seus esforços de individualizar-se, o eu passa a se opor à sociedade, na forma do *socius* ou outro íntimo.

Portanto, como afirma Zazzo (1978), o eu e o outro se constituem conjuntamente e evoluem como um par indissociável de forças, de maneira que virão a se tornar, para a criança, realidades objetivas e conceitos. Nesse sentido, acrescenta o autor que, à medida que o eu afirma sua identidade e integridade, buscando autonomia, rechaça o *socius* a um papel secundário, ou seja, o outro vai se objetivar nas pessoas e nas relações estabelecidas com elas. No entanto, as formas arcaicas do *socius* permanecem como base e garantia da comunicação consigo e com o outro em situações diversas.

Dessa forma, o movimento de oposição entre antinomias, como o eu e o outro, está presente na origem do pensamento e na constituição do processo representacional na criança. O próprio pensamento da criança se diferencia do pensamento adulto por ser predominantemente sincrético, ou seja, reunir explicações de diversos planos, como a realidade e a fantasia, ao explicar situações. O sincretismo contrapõe-se à análise e à síntese, ao individual e ao geral, ao problema do mesmo e do outro, que são todas operações complementares (WALLON, 1959/2008). Consiste em um estado primitivo de sensibilidade ou conhecimento, no qual ainda não foram construídas distinções das relações, dissociação das partes, oposição do subjetivo e do objetivo. A criança aglutina, sem articular entre si, circunstâncias encontradas e/ou imaginadas (WALLON 1941/2007). Assim, o desenvolvimento infantil vai do sincretismo à categorização, que permite definir e explicar elementos. Logo,

O progresso que deve realizar o pensamento da criança consiste, de certa forma, em diferenciar-se em planos distintos, através dos quais possam se efetuar as dissociações que se impõem entre a experiência concreta e os sistemas de representações e símbolos que o conhecimento lhes superpõe (WALLON 1949/1995, p. 18).

Segundo Wallon (1954/1989), as antinomias consistem na necessidade de, simultaneamente, assumir princípios que se excluem. Ele afirma que elas consistem em etapas do progresso da humanidade, que estão presentes na história da ciência, podendo ser encontradas ao longo da história, como momentos críticos do conhecimento ou da civilização. As antinomias se renovam e renovam-se também os problemas que a construção do saber e da

vida impõem, de maneira que o encontro de uma antinomia é o indício de que um novo conhecimento se faz necessário: um novo salto. Reconhece-se que as ideias de Marková (2006) são consonantes ao pensamento de Wallon.

Para este autor (WALLON, 1954/1989), na ontogênese infantil, a mais primitiva das antinomias parece ser a que reduz a existência do mundo ao sujeito, mas este, enquanto autor do pensamento, não pode ser alojado em outro lugar, a não ser dentro desse mundo. Nesse sentido, aquele que pensa e o conteúdo do pensamento são intemporais, o que indica ausência de começo, pela dificuldade de representar uma sucessão no tempo. Outra antinomia é a do objeto particular, individual, que precisa ser distinguido entre outros para se impor como real, ao mesmo tempo em que deve ser imaginado em sua generalidade, constância e devir. O movimento é um exemplo, na medida em que a criança, diante da dificuldade de explicar-lhe o começo, supõe que é resultado de um impulso, que pressupõe outro impulso e assim sucessivamente. Para fugir da explicação do primeiro impulso, ela se fundamenta na ideia de movimentos autônomos.

Assim, na constituição da função de representar, a criança encontra-se na presença de conhecimentos com origens diferentes, como a sua própria experiência, o que escuta dos outros, noções oriundas do meio ambiente; juntamente com crenças e ideias pertencentes a diversos planos de pensamento, sem que saiba estabelecer distinções e subordinações entre eles (WALLON, 1954/1989; WALLON, 1959/2008). Pela ausência de planos distintos no pensamento, os objetos pensados são considerados como participação comum, unindo-se e opondo-se no pensamento da criança. Ela associa, em uma mesma explicação, por exemplo, elementos de sua experiência rotineira e os mitos, as causas e os objetos.

A função da representação é, segundo Wallon (1954/1989), substituir os objetos por símbolos, que permitem explorar as sinuosidades do pensamento. A representação é indispensável para se pensar as coisas, na medida em que estabelece novas relações entre elas e o homem. Dependente do signo, a verdadeira representação pode não ter nenhum laço de pertença, semelhança ou analogia com aquilo que representa. Mesmo na ausência física, a representação o torna presente na mente, possibilitando outras relações, para além da experiência bruta e individual (WALLON, 1959/2008) Logo, Lauwe e Feuerhahn (2001) afirmam que, para Wallon, a representação media a relação sujeito-objeto e intervém na resolução das contradições que marcam as relações entre o ser vivo e o meio.

Em sua base, tem-se a construção de imagens que compartilham o sentido do objeto, de maneira que este pode ser pensado em sua ausência. As representações estão diretamente relacionadas à imitação e adquirem sua plenitude com o desenvolvimento da função

simbólica, a partir da linguagem. Nesse sentido, envolve oposição entre fusão, ou alienação de si na coisa, e separar do modelo o ato a ser executado. Ela não acontece antes da segunda metade do segundo ano de vida, estando, entre os três e quatro anos, associada à “crise de personalidade”, na medida em que a criança sente a necessidade de afirmar-se e imita as pessoas para conhecê-las melhor e buscar “vantagens” para si. A partir dos seis anos, a imitação torna-se racional e refletida, um meio para conquistar a afeição, obter uma recompensa ou gestos de afeição (WALLON, 1959/2008).

Para Wallon (1941/2007), a brincadeira mostra-se fundamental para o desenvolvimento infantil. Trata-se de uma atividade própria da criança, uma forma de relacionar-se e de experimentar o mundo. Nesse sentido, o autor realça a complexidade do brincar, caracterizando brincadeiras funcionais, que consistem em atividades simples, em busca de efeitos: estender/encolher os braços/pernas, agitar os dedos, balançar, produzir sons/ruídos. Brincadeiras de faz de conta, que envolvem uma atividade de interpretação mais complexa, tratando de aspectos como, por exemplo, a imaginação: brincar de casinha, criar teatro/história sobre família, encenar papéis sociais. Brincadeiras de aquisição, marcadas por esforços para perceber e compreender seres, cenas, imagens etc. que, de alguma maneira, captam a atenção da criança. E as brincadeiras de fabricação, que consistem na criação do novo, a partir da combinação e modificação de objetos, como sucatas.

De fato, destaca-se, neste trabalho, a importância da brincadeira para a constituição da criança e para seu desenvolvimento. Como afirmam Carvalho, Pedrosa e Rossetti-Ferreira (2012), as crianças brincam porque gostam e, brincando, aprendem, constroem e transformam objetos; compartilham significados; antecipam o comportamento do outro; e reconstruem o sentido de um objeto social. As brincadeiras de faz de conta, em especial, propiciam, com base na imaginação, a “transgressão” a regras e significados socialmente construídos e compartilhados sobre determinados objetos. Assim, “Ao brincar de faz-de-conta, a criança não só exhibe aspectos variados de seu desenvolvimento como manifesta sua compreensão sobre a cultura à qual pertence e o modo de vida do grupo social no qual está inserida” (BICHARA, 2002, p. 139). Nesse sentido, tais brincadeiras propiciam a descoberta de outros sentidos que podem ser atribuídos às coisas, dando abertura à criação. Como afirma Smith (2006, p. 36):

Fica clara até aqui a importância da imaginação, enquanto processo relacionado a uma atividade lúdica, à criatividade, à liberdade e movimento frente à experiência e às convenções sociais. Tal atividade mental está envolvida espontaneamente no sincretismo do pensamento infantil, e deve

ser enriquecida ao longo do desenvolvimento com o auxílio de parceiros adultos e dos recursos culturais, para que possa tornar-se um meio da criança para a compreensão do mundo e a expressão pessoal.

Dessa forma, realça-se a imaginação como processo fundamental ao desenvolvimento humano e característico, mas não exclusivo, do pensamento infantil. De acordo com Wallon (1945/1989), a construção do pensamento se dá por oposições e descontinuidades, partindo-se da ausência de planos distintos, que se complementam, de maneira que a fabulação constitui atmosfera habitual e natural da criança. Assim, a fabulação – ou seja, saltos da imaginação entre objetos, ao mesmo tempo, globais e parciais – segue as oportunidades que o discurso oferece à imaginação. Como afirma Smith (2006), na criança ainda são tênues as fronteiras entre o real e o imaginário, o “eu” e o “não-eu”, de maneira que ela projeta em coisas não humanas, ações e intenções humanas. Nesse sentido, o prazer de imaginar ultrapassa, na criança, a necessidade de convicção. Logo, a fabulação é atividade lúdica e, como tal, faz parte de suas atividades naturais. Nas palavras do autor: “para a criança, a fábula não é mais quimera do que ela é certeza. Seu espírito evolui em uma zona intermediária, onde o verdadeiro e fantasia não se opõem, mas permanecem confundidos em uma espécie de combinação funcional, que é a atividade lúdica” (WALLON, 1945/1989, p. 206-207).

Diante desses aspectos, defende-se, nesta tese, que a imaginação constitui, também, aspecto fundante de representações sociais. Nesse sentido, entende-se que a gênese e a apropriação de representações sociais têm como uma de suas esferas a imaginação. Como destaca Moscovici (1978, p. 28): “[...] a representação social é um *corpus* organizado de conhecimentos e uma das atividades psíquicas graças às quais os homens tornam inteligível a realidade física e social, inserem-se num grupo ou numa ligação cotidiana de trocas, e liberam os poderes de sua imaginação”.

Inspirada nas ideias de Zittoun e Cerchia (2013) e Zittoun (2015) compreende-se que a imaginação consiste em uma disjunção do aqui e agora, a partir da qual nos separamos das experiências próximas para nos engajar em experiências distantes. Tal qual um *loop*, que se afasta e depois retorna, a imaginação permite expandir a experiência para além do aqui e agora, no sentido de se conectar com um passado ausente, ou de se criar novas possibilidades para o futuro. Esse *loop* pode ser descrito em três dimensões, na medida em que se pode imaginar sobre o passado ou o futuro; sobre coisas concretas, gerais ou abstratas; e sobre coisas plausíveis e implausíveis. Trata-se, portanto, de um processo dinâmico e sequencial: tem um começo ou gatilho, um desenvolvimento, o *loop* e o fim: a junção de volta para a experiência proximal em curso (ZITTOUN, 2015). Nesse sentido, e conforme discutido por

Moscovici (1992, 2007) e por Zittoun e Cerchia (2013), não cabe uma visão dicotômica entre razão e imaginação, ainda quando se trata da construção de um saber dito científico.

Explicitando essas ideias, Zittoun (2015) afirma que a esfera da experiência designa a configuração de experiências, atividades, representações e sentimentos que, recorrentemente, ocorrem em determinado ambiente social. Quando uma ruptura se dá – isto é, uma interrupção de um estado anterior de agir, sentir ou ser (ZITTOUN, 2014) – determinada esfera de experiência desaparece e, geralmente, uma nova esfera precisa ser elaborada. As causas das rupturas podem ser de diferentes escalas, mas o fato é que a pessoa tem que experimentar o evento como ruptura. O processo de elaboração de uma nova esfera é denominado de transição. As rupturas são seguidas de transições, que permitem a elaboração de um novo ajustamento dinâmico ao ambiente, daí a importância de se identificar o que é subjetivamente sentido como ruptura e suas possíveis razões. Tais transições podem ser socialmente compartilhadas (normativas) ou individuais (idiossincráticas) (ZITTOUN, 2012, 2014).

Mudanças relacionadas a rupturas e transições envolvem a interação com outras pessoas, o confronto com histórias e representações compartilhadas e podem ter ressonância emocional profunda (ZITTOUN; PERRET-CLERMONT, 2001). Logo, transições geralmente demandam redefinições de identidade, novas aprendizagens e mudanças no modo de dar sentido às experiências (ZITTOUN, 2012, 2015). Esses três aspectos estão intimamente imbricados e implicam em oportunidades para o desenvolvimento, na medida em que a pessoa estende suas habilidades, experimenta novos papéis de identidade e novas relações sociais, que lhe permitem lidar com o novo de outra maneira (PERRET-CLERMONT; ZITTOUN, 2002). No tocante aos processos de aprendizagem, estes envolvem construção de conhecimentos que se desenvolvem em novas formas de compreender as situações e de agir no ambiente. As dinâmicas de mudança de identidade dizem respeito a novas relações sociais, tais quais as questões do reconhecimento e da autoestima. E o processo de construção de sentido da experiência de ruptura permite à pessoa gerir emoções, situar-se em um campo de valores, como também, inserir-se em uma auto-narrativa, colocando em perspectiva o passado, o presente e o futuro (ZITTOUN, 2012).

No que concerne a seu papel no desenvolvimento humano, a imaginação, apesar de ser expressivamente estudada em crianças, desenvolve-se ao longo de toda a vida. Ela decorre das experiências diárias e desempenha papel na liberação emocional, podendo levar ao autoconhecimento e à transformação da identidade, como também, orientar a ação ou a aprendizagem e incrementar relações sociais. A imaginação também interfere no curso de vida, especialmente nas dinâmicas de ruptura e de transição. Nesse sentido, ela cria

experiências distantes, abrindo novos caminhos de vida. Do mesmo modo, a imaginação participa da transformação na vida das pessoas e de seus mundos sociais, na medida em que cria novas experiências distantes que podem ser socialmente compartilhadas e contribui para a criação de novos artefatos, que se tornam recurso para mais imaginação (ZITTOUN, 2015).

Perscrutando-se o papel da imaginação na gênese de representações sociais, destaca-se, com base em De Rosa (2009), a dimensão mítica destas representações, e sua força na tensão entre a experiência racional e a dimensão imaginária. Segundo Paredes (2009), do ponto de vista antropológico, mitos são narrativas que fundamentam noções de mundo e que procuram explicar dados da natureza, com o objetivo de prescrever modos de existir em determinada sociedade. Nesse sentido, consistem em fonte privilegiada para a manutenção de representações sociais. Como preconiza Moscovici (1978, p. 81), “Ora, as representações sociais incitam-nos a preocupar-nos mais com as condutas imaginárias e simbólicas na existência ordinária das coletividades”. De acordo com Serbena (2003), o imaginário implica no fundamento não cognitivo das representações sociais. Envolve imagens, símbolos, sonhos, aspirações, mitos e fantasias que circulam nos grupos sociais; sendo estes, no geral, pré-racionais e carregados de afeto. Nas palavras de Maffesoli (2001, p. 76): “O imaginário é o estado de espírito de um grupo, de um país, de um Estado-nação, de uma comunidade, etc. O imaginário estabelece vínculo. É cimento social”. Diante desses aspectos, compreende-se a construção de representações sociais como um processo ativo e criativo, marcado por descontinuidades e rupturas, e não por um pensamento lógico-reprodutivo. Logo,

A passagem no nível da ciência ao das representações sociais implica uma descontinuidade, um salto de um universo de pensamento e de ação a um outro, e não uma continuidade, uma variação do mais ao menos. Essa ruptura é deplorável, porquanto se vislumbra aí uma demissão, um enfraquecimento do domínio da lógica ou da razão (MOSCOVICI, 1978, p. 26)

Nesse sentido, entende-se que a dimensão mítica das representações sociais, construída e constitutiva de um imaginário coletivo, jamais será substituída por uma forma de conhecimento lógico-racional. Enriquecendo estas ideias, Zittoun *et. al.* (2003) destacam que as representações sociais constituem um tipo de recurso simbólico, sendo tais recursos entendidos como definições temporárias, que trazem sentidos provisórios para determinadas ações e objetivos. Assim, os recursos são orientados para o futuro e atuam na organização do caos da experiência e na incerteza da situação presente (GUIMARÃES; SIMÃO, 2008). Esse processo se dá na medida em que as representações sociais constroem identidades e orientam condutas, ou seja, circunscrevem o acesso da pessoa a determinado recurso simbólico e

legitimam o uso de recursos específicos. Do mesmo modo, os recursos simbólicos podem reforçar ou questionar representações sociais (ZITTOUN *et. al.*, 2003). Logo, os autores agora citados afirmam que, nas discussões sobre representações sociais, cabe a relação entre transições e rupturas, na medida em que as primeiras são processos de elaboração relacionados com a construção de sentido na sequência de uma ruptura, ou no surgimento de algo inesperado, que requer a atividade de recriar significados. Estes aspectos parecem relacionados aos processos de ancoragem e objetivação, o que pode ser inferido das ideias de Moscovici (1978, p. 62): “Aí reside o poder criador da atividade representativa: partindo de um repertório de saberes e experiências, ela é suscetível de deslocá-los e combiná-los, para integrá-los aqui ou fazer com que se desintegram acolá [...] o estranho penetra na brecha do familiar, e este abre fissuras no estranho”.

Diante destes aspectos, busca-se, nas ideias de Wallon, suporte para o estudo da ontogênese das representações sociais de família, em crianças pequenas, assumindo-se a visão integrada do ser humano presente nesta teoria, e a possibilidade de lidar com tensões, conflitos e contradições como constitutivos da psicogênese. Logo, a concepção de homem e de desenvolvimento em Wallon é também pertinente aos estudos mais atuais sobre a interação social. Compreende-se, ainda, o sincretismo como característico do pensamento infantil, sendo este marcado por oposições entre o eu o outro. Os jogos de alternância e o experimentar de diferentes papéis também são entendidos como fundamentais ao desenvolvimento da criança, aspectos que inspiram a pesquisadora a explorar a possibilidade do faz de conta na elaboração de sua proposta metodológica: a idealização, pelas crianças, de um teatro sobre família.

Destaca-se que um planejamento metodológico que preconize a imaginação e sua relação com a gênese de representações sociais mostra-se fundamental para o alcance dos objetivos dessa pesquisa. Nesse sentido, a inspiração para essa construção teórico-metodológica surgiu a partir do estudo da criança e de seu desenvolvimento.

Assim, tomando como base os aspectos teóricos aqui discutidos, que levaram a escolhas já argumentadas neste capítulo; assim como as reflexões metodológicas relacionadas à construção desta tese, parte-se para uma discussão do método empregado nessa pesquisa. Tema do próximo capítulo.

2. MÉTODO

Esta pesquisa tem como objetivo perscrutar a ontogênese de representações sociais sobre família em crianças entre quatro e seis anos de idade. Seus objetivos específicos são: analisar a construção das representações sociais de família em crianças de quatro a seis anos; identificar, nas estratégias de elaboração das significações de família, valores, conflitos, tensões e crenças que possam estar na base dos processos de ancoragem e objetivação destas representações; e desenvolver proposta metodológica para o estudo da ontogênese de representações sociais em crianças pequenas, fundamentada na perspectiva interacionista.

O método é geralmente entendido como caminho seguido pelo pesquisador na realização da pesquisa. Nesse sentido, dois grandes sistemas seriam geralmente empregados: a pesquisa quantitativa e a pesquisa qualitativa. Segundo Marconi e Lakatus (2009), no método quantitativo, os pesquisadores trabalham com amplas amostras e de informações numéricas, enquanto que, no método qualitativo, as amostras são reduzidas e coletadas com instrumentos não rigidamente estruturados, enfocando-se o conteúdo psicossocial. Para Carvalho, Império-Hamburger e Pedrosa (1999), método é um pensamento sistemático, moldado por um quadro teórico e organizador de experiência, que não é específico de determinada disciplina, mas constrói conhecimento que pode ser compartilhado, com relação a um fenômeno-alvo. Nas palavras das autoras:

[...] o método não é específico de uma ou outra disciplina; não se confunde com procedimentos ou opções metodológicas [...]. Antes é a forma de pensamento que articula essas opções de procedimentos com as perguntas perseguidas, dentro de referenciais coerentes de acordo com uma determinada lógica e teorização prévias e a partir dos quais o observado adquire o status de ‘dado’” (p. 206)

Nessa perspectiva, Carvalho, Pedrosa e Amorim (2006) afirmam que os dados qualitativos ou quantitativos, assim como sua análise, se referem a maneiras de representação do fenômeno; a quantificação transforma as qualidades em números que se supõem representar essas qualidades (análise quantitativa); ou a tradução de aspectos desse fenômeno em formas estruturadas de descrição, que podem ser verbais, não verbais ou geométricas (análise qualitativa). No presente trabalho será utilizado o caminho da análise qualitativa já que, como afirma Gaskell (2005, p. 68), “A finalidade real da pesquisa qualitativa não é contar opiniões ou pessoas, mas ao contrário, explorar o espectro de opiniões, as diferentes representações sobre o assunto em questão”. Nesse sentido, destacam-se as imbricações entre

teoria e método, entendendo-se que qualquer teorização parte do observado, que é recortado como dado por um referencial de pensamento, que o transforma e retroalimenta (CARVALHO; IMPÉRIO-HAMBURGER; PEDROSA, 1999). Logo, o foco desta pesquisa recai sobre os processos de elaboração e apropriação de representações sociais. Dessa forma, compreendem-se as representações sociais de família como fenômenos socialmente construídos em diferentes contextos sendo, nesta pesquisa, estudadas as culturas de pares:

A tarefa da representação nos campos sociais está relacionada à construção de visões de mundo, com o estabelecimento de sistemas de conhecimento cotidiano que não apenas buscam propor um referencial para guiar a comunicação, a coordenação da ação e a interpretação daquilo que está em questão, mas também expressam de forma efetiva os projetos e as identidades de atores sociais e as inter-relações que eles constroem (JOVCHELOVITCH, 2008, p. 35-36).

Deste modo, esta proposta foca a interação de crianças em seu grupo de brincar, entendendo-se este como espaço de informação no qual os processos sociointerativos se destacam (CARVALHO; PEDROSA, 2002; PEDROSA; CARVALHO, 1995). Segundo Carvalho e Lordelo (2002), a brincadeira emerge em qualquer contexto, quando minimamente permitida. E, no desígnio de buscar apreender os sentidos construídos pelos participantes sobre família, foram desenvolvidas oficinas de teatro, com o intuito de utilizar o recurso do faz de conta para estudar os processos de significação do objeto social família. A brincadeira de faz de conta incita a imaginação da criança e possibilita seu distanciamento do aqui e agora, embora essa dimensão nunca deixe de estar presente, circunscrevendo a atividade.

Buscando abarcar a complexidade e múltiplas facetas do fenômeno em análise, o observado, nesta pesquisa, parte de estudo realizado em dois Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs). Cada ambiente contava com peculiaridades, que se destacaram ao longo da pesquisa.

CMEI 1 – Trata-se de instituição educacional recém-inaugurada, que atende a uma população residente em uma das áreas de morro da Região Metropolitana do Recife. Ela é frequentada por crianças desde o berçário até o grupo 5. Passa por processo de elaboração/implementação de uma rotina e de ações pedagógicas que envolvam a gestão, os professores, os auxiliares de desenvolvimento infantil (ADIs), os estagiários, as crianças e os familiares. Contudo, conta com um corpo de profissionais que ainda está sendo formado e ajustado para melhor atender às necessidades das crianças. No que diz respeito ao espaço físico do CMEI, pode-se dizer

que se trata de uma instituição privilegiada: amplo espaço, rodeado por uma extensa área verde, que permite às crianças correrem e terem contato (direto e/ou visual) com animais como cavalos, vacas e saguins.

As oficinas foram realizadas na sala multimídia da instituição, única que podia ser temporariamente liberada para a realização da coleta. Nesta sala, funcionava uma espécie de laboratório de informática, com computadores e jogos educativos adequados às idades das crianças atendidas. No lado esquerdo da sala, existia uma estante com chave e prateleiras, repletas de livros de histórias infantis. Perto da porta, existia um quadro de avisos. Os livros existentes na sala foram guardados pelas pesquisadoras, para evitar que interferissem na atenção das crianças, no momento de planejamento do teatro. Os computadores, entretanto, ficaram à mostra e, sempre que as crianças desejavam, eles eram incorporados à brincadeira. As figuras 1 e 2 ilustram o ambiente de coleta de dados do CMEI 1. Os rostos das crianças foram distorcidos para preservar suas identidades.



Figura 1 – computadores e estantes da sala multimídia, CMEI 1. Fonte: Arquivo das gravações



Figura 2 – cadeiras organizadas pelas crianças para formar camas. Na foto da direita, por trás da pesquisadora, observa-se o quadro de avisos, CMEI 1. Fonte: Arquivo das gravações

CMEI 2 – Trata-se de instituição com vários anos de funcionamento, que atende população heterogênea, formada por indivíduos residentes em diversos bairros da Região Metropolitana do Recife. Frequentam o CMEI, crianças desde o berçário até o grupo 4. Conta com uma rotina bem consolidada e com ações pedagógicas que envolvem a gestão, os professores, os ADIs, os estagiários, as crianças, os familiares e a comunidade. No que diz respeito a seu espaço físico, pode-se dizer que se trata de uma instituição com super aproveitamento de seu pequeno espaço, com poucas possibilidades de se expandir, em tamanho. Além disso, não conta com uma extensa área verde, que permita as crianças correrem e terem contato com a natureza.

As oficinas foram realizadas na sala multirecursos, única que ainda tinha disponibilidade para ser liberada durante a coleta. É interessante destacar que vários trabalhos acadêmicos vinham sendo realizados com as crianças, além das oficinas de teatro, o que limitou a presente coleta aos dias da segunda à tarde e sexta pela manhã. Na sala multirecursos existia um armário com chave e alguns brinquedos em cima dele; um sofá de madeira, com encostos removíveis e almofadas; colchonetes; um computador e uma mesa de escritório; uma televisão fixada na parede; uma pia, com sabonete e toalha; desenhos fixados na parede; além de cadeiras especiais para alunos da instituição que as demandavam. Por ser uma sala pequena, a coordenação autorizou às pesquisadoras transpor tudo o que fosse possível para outra sala da instituição. Como tais recursos poderiam desviar a atenção das crianças, no momento de planejamento do teatro, as pesquisadoras tomaram algumas precauções: uniram o sofá e a mesa do computador e os cobriram com um lençol; também cobriram a TV e a pia e fixaram cartolinas brancas por cima dos desenhos existentes na sala. Contudo, sempre que as crianças desejavam, esses recursos eram incorporados à brincadeira. As figuras 3, 4 e 5 ilustram o ambiente de coleta de dados do CMEI 2. Os rostos das crianças foram distorcidos para preservar suas identidades.



Figura 3 – sala multirecursos, CMEI 2. Observa-se, da esquerda para a direita, cartazes cobertos pelas pesquisadoras; o sofá e a mesa do computador, cobertos por um lençol; a retirada do lençol de cima do sofá/computador. Fonte: Arquivo das videograções.



Figura 4 – fundo da sala multirecursos, CMEI 2. Observa-se, da esquerda para a direita, a pia e a janela que mostra o jardim da instituição. Fonte: Arquivo das videogravações



Figura 5 – Organização, pelas crianças, das almofadas, colchonetes e encosto do sofá para formar as camas, CMEI 2. Fonte: Arquivo das videogravações

Participantes:

Participaram desta pesquisa, 28 crianças, sendo 12 meninos e 16 meninas, com idades variando entre quatro anos e oito meses; e seis anos e sete meses. Estes foram organizados em sete grupos, respeitando-se suas idades, a qualidade de seus relacionamentos (seguindo-se a perspectiva das professoras e evitando-se colocar em mesmo grupo crianças que não gostavam de brincar juntas) e, sempre que possível, a mesma quantidade de meninos e de meninas por grupo. Assim, formaram-se três grupos no CMEI 1 e quatro grupos no CMEI 2. O quadro 1 apresenta a formação dos grupos, identificando a idade, gênero e instituição dos participantes. Os nomes das crianças foram substituídos por nomes fictícios para preservar as suas identidades.

PARTICIPANTES DA PESQUISA		
Identificação	Local	Crianças
Grupo 1	CMEI 2	Luiz (4;11/M) ⁴ ; Elisa(4;11/F); Ana (4;8/F); Pietro (4;8/M)
Grupo 2	CMEI 2	Kauã (4;8/M); Lílian (4;9/F); Kiko (5;7/M); Samuel (5;8/M)
Grupo 3	CMEI 1	Raquel (5;4/F); Edson (5;5/M); Levi (5;3/M); Mayara (5;6/F)
Grupo 4	CMEI 2	Laís (5;5/F); Sebastião (5;3/M); Juliana (5;3/F); Mariana (5;6/F)
Grupo 5	CMEI 2	Lírio (5;5/F); Liza (5;6/F); José (5;0/M); Samuel (5;8/M)*
Grupo 6	CMEI 1	Cauê (6;7/M); Yara (6;2/F); Elaine (6;5/F); Ronaldo (5;11/M)**; Tuila (6;3/F)
Grupo 7	CMEI 1	Manuel (6;2/M); Flora (6;6/F); Aline (6;4/F); Giselle (5;11/F)
* Participou dos grupos 2 e 5. Essa exceção foi aberta, posto que a criança insistiu muito para brincar novamente.		
** A professora interrompeu a oficina e trouxe Tuila com ela. Ronaldo sentiu desconforto durante a primeira sessão da oficina e saiu.		

Quadro 1 – Identificação dos participantes da pesquisa. Fonte: Criação da autora

Instrumento:

Por se tratar de um trabalho com enfoque microgenético, utilizou-se, na coleta, o procedimento de videogravação das oficinas, registrando-se as sessões com a câmera do LabInt. Nesse sentido, destaca-se que a evolução tecnológica permitiu a realização dos processos de observação, de modo mais controlado. Logo, a filmagem, como recurso em pesquisas, passou a captar sons e imagens, permitindo que alguns dos aspectos que podem interferir na fidedignidade da interpretação dos dados fossem reduzidos, na medida em que outros pesquisadores ou colaboradores podem fazer uso do material coletado (BELEI *et. al.*, 2008). Como destacam Garcez, Duarte e Eisenberg (2011, p. 260),

[...] o mérito maior da videogravação está na possibilidade de realizar um registro e uma codificação de dados minuciosos produzidos por mais de um observador, buscando maiores confiabilidade, fidedignidade e riqueza na produção e na análise de material empírico, sobretudo em pesquisas que lidam com questões e temáticas difíceis de serem apreendidas empiricamente.

No tocante às pesquisas com crianças, Honorato *et al.* (2006) destacam a necessidade de métodos para observar e registrar os sujeitos em ação. Nesse sentido, é importante ressaltar que crianças, em grupos, falam ao mesmo tempo, interagem, brincam, sentam e levantam etc., de maneira que alguns aspectos de suas interações só podem ser analisados com base na gravação em vídeo (GARCEZ; DUARTE; EISENBERG, 2011). Assim, a videogravação revelou-se como instrumento de captura de vários momentos a partir do som, imagem e

⁴ O primeiro número refere-se à idade em anos; o segundo número à idade em meses. As letras maiúsculas 'M' e 'F' representam participante 'Masculino' ou 'Feminino'.

movimento, de maneira a facilitar a análise dos dados, mantendo-se as características de seu contexto.

Procedimento de coleta dos dados:

Inicialmente, foi desenvolvido um estudo piloto com quatro crianças, dois meninos e duas meninas, estudantes do primeiro ano de uma escola particular da Região Metropolitana do Recife. Suas idades variavam entre cinco anos e nove meses e seis anos e um mês⁵. Com base nesse estudo, foi possível analisar a viabilidade da proposta das oficinas de teatro, sua pertinência no estudo da ontogênese de representações sociais de família e o impacto que esta traria para as crianças na faixa etária da pesquisa. As repercussões desse estudo foram discutidas em Santos e Pedrosa (2013) e promoveram reflexões acerca do método proposto nesta pesquisa: as oficinas de teatro sobre família.

Vale salientar que esta pesquisa é parte de projeto mais amplo, intitulado *Práticas sociais e cultura do grupo de brinquedo: concepções de adultos e perspectivas de crianças*, coordenado pela Prof^a Dr^a Maria Isabel Pedrosa, orientadora desta tese. Este foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Pernambuco, sob parecer, nº 861.609 (vide anexo 1). É interessante ressaltar que a aprovação por este Comitê foi vinculada à anuência da Prefeitura do Recife, por meio da Secretaria de Educação, para o desenvolvimento da pesquisa nos CMEIs. No entanto, este documento não consta em anexo, para preservar a identidade das instituições participantes.

A pesquisadora e a auxiliar de pesquisa visitaram os CMEIs e se apresentaram aos responsáveis, salientando a proposta da pesquisa e apresentando a documentação que autorizava o seu desenvolvimento. As duas instituições visitadas concordaram em participar. Antes do início da coleta, a proposta do projeto *Práticas sociais e cultura do grupo de brinquedo: concepções de adultos e perspectivas de crianças* e as especificidades desta tese foram apresentadas aos pais e/ou responsáveis, solicitando-se a leitura e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (vide apêndice 1). Nesse processo, contou-se com a ajuda de gestores, professores e ADIs das instituições.

De posse dos Termos de Consentimento, a pesquisadora montou a proposta dos grupos, e a discutiu com as professoras, no intuito de evitar que crianças que não gostavam de brincar juntas, fizessem parte do mesmo grupo. As pesquisadoras visitaram as instituições regularmente, conhecendo suas rotinas, e se aproximaram das crianças. Inspirando-se na

⁵ Agradeço a Karine Viana, doutoranda em Psicologia da Universidade de Oslo, pela oportunidade de realizar este estudo piloto dentro da proposta de sua coleta de dados, em Recife.

discussão de Corsaro (2005, 2011) sobre o adulto atípico, conversaram e brincaram com elas. Posteriormente, e conforme elas demonstrassem sentirem-se a vontade, falavam sobre a pesquisa e apresentavam a câmera, fazendo pequenas gravações e assistindo com elas. Seguiu-se o que preconiza Pereira (2015, p. 62-63), a respeito da ética na pesquisa com crianças.

A ética na pesquisa implica uma postura que se instaura desde o nascimento das suas questões iniciais até à circulação dos seus resultados, incluindo nesse longo processo uma infinidade de encontros – com as teorias, com as crianças, com as instituições etc. e também do pesquisador com ele mesmo. O processo de pesquisa é feito de minúcias e de intermitentes tomadas de decisões, cada uma delas exigindo do pesquisador um posicionamento ao qual não pode se isentar de responder e de responsabilizar-se – pelas teorias, pelas crianças, pelas instituições e também por ele mesmo.

Assim, na medida em que as crianças iam se familiarizando com as pesquisadoras e com a proposta das oficinas, os grupos eram levados para a sala disponibilizada pelo CMEI para a coleta, e as pesquisadoras iniciavam as oficinas de teatro sobre família. As crianças eram, então, convidadas, em grupo, a planejar e encenar um teatro sobre família. Em algumas situações, observou-se que elas não conheciam o que era um teatro e, diante disso, as pesquisadoras conversaram com as professoras. Com base no que foi discutido com estas, acerca das atividades que a instituição desenvolvia com as crianças e conforme alguma delas se aproximasse da proposta de um teatro, o convite às crianças era ajustado a tal atividade, esforçando-se, assim, por fazê-las participar da proposta da investigação. Assim, em vez de se falar “fazer um teatro”, dizia-se, por exemplo: fazer uma apresentação/história sobre família.

Com base no projeto piloto, foram idealizados dois encontros com cada grupo: um para planejar e selecionar o material necessário para fazer o teatro; e um segundo para fazer a encenação. No entanto, essa proposta tornou-se flexível ao ritmo das crianças, de maneira que, nas primeiras oficinas, constatou-se que, em algumas situações, elas precisavam de mais tempo para desenvolver a proposta, mas, em outras, engatavam o teatro no mesmo dia em que foram chamadas para o planejamento. Assim, o critério para o tempo e o número de encontro das oficinas, tornou-se o efetivo desenvolvimento da proposta.

Procedimento de análise dos dados:

Como se trata de pesquisa com enfoque interacional, a análise dos dados foi realizada a partir da perspectiva microgenética. Trabalhou-se com unidade de análise episódica, de maneira que a coleta e análise dos dados foram realizadas com base nos procedimentos

apresentados por Pedrosa e Carvalho (2005), a respeito da análise qualitativa de episódios interacionais de crianças em grupos. Dessa forma, as videogravações foram assistidas diversas vezes, no sentido de se familiarizar com o material e de selecionar os episódios pertinentes aos objetivos e questionamento da pesquisa. De acordo com as autoras citadas, “um episódio é uma sequência interativa clara e conspícua, ou trechos do registro em que se podem circunscrever um grupo de crianças a partir do arranjo que formam e/ou da atividade que realizam em conjunto” (p. 432). No caso deste trabalho, os episódios foram compreendidos como um segmento que trouxe algum indício sobre os modos de apropriação e elaboração das crianças com relação ao objeto social família.

Após a identificação dos episódios, eles foram nomeados de acordo com o seu conteúdo e tomados como base para uma análise que procurou realçar processos subjacentes à ontogênese de representações sociais em crianças pequenas. Nesse sentido, o *corpus* da pesquisa foi analisado e discutido em conjunto. Inspirando-se nas discussões de Silva, Santos e Rhodes (2014), destaca-se a postura da pesquisadora enquanto comprometida com os objetivos da pesquisa, na medida em que seguiu modelo de transcrição dos dados conveniente a esse interesse, circunscrevendo o fenômeno no detalhamento da transcrição, de maneira a revelar aspectos necessários e específicos a cada tema em discussão. Logo, a transcrição dos episódios carrega a marca dos objetivos da pesquisa e da não neutralidade do pesquisador.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Foram realizadas sete oficinas, totalizando 4 horas 56 minutos e 28 segundos de videogravações. Com base neste material, foram transcritos e analisados um total de 42 episódios, pertinentes aos objetivos desta pesquisa. De maneira geral, observa-se que os conteúdos trazidos pelos participantes, dentro da temática inicialmente proposta – família – foram diversos e marcados por tensões e estratégias para defender seus posicionamentos. Logo, para facilitar a compreensão do leitor, apresenta-se, abaixo, uma síntese descritiva de cada oficina, indicando-se, por grupo, os nomes dos episódios que foram transcritos neste trabalho e a respectiva página onde se encontram. Por conseguinte, parte-se para a análise dos resultados encontrados nesta pesquisa, que será fundamentada nestes episódios selecionados e transcritos, com base em sua relevância para os objetivos do estudo. É oportuno ressaltar que a organização/ordenação dos grupos procurou seguir a idade cronológica de seus participantes.

Grupo 1 - Luiz (4;11/M); Elisa (4;11/F); Ana (4;8/F); Pietro (4;8/M) – CMEI 2

A oficina ocorreu em sessão única, com 51min22s. Nela, emergiu a família das lagartixas, formada por uma filha pequeninha, a mãe e o pai; a irmã, a tia e a prima; um monte de lagartixas. Elisa sugere que a história encenada seja a família dos patos, formada pela pata, o pai pato, a avó pata, a irmãzinha pata, o avô pato, e o tio pato; muita família de patos. Ana e Pietro discordam, afirmando que seria uma família de beija-flores. Contudo, decidem que serão ambas. No teatro, tem-se Pietro como pai, Luiz como tio, Ana e Elisa como irmãs. Posteriormente, Luiz se torna o avô, que mora em outra casa, e Ana a mãe, filha de Luiz. Pietro é o pai e Elisa o bebê. A família dorme e, quando o galo canta, a mãe leva a filha para a escola. O pai e o avô vão buscá-la. O pai se separa da mãe e ela coloca o bebê de castigo, porque ficou irritada, já que o pai foi buscar o bebê na escola. Depois da separação, Pietro vira o cachorro. Luiz fica no lugar do pai, mas logo volta a ser o avô. O vovô fica doente, a mãe e a neta vão visitá-lo. A sessão teve que ser finalizada porque os ADIs precisavam levar as crianças para o banho.

Episódios transcritos: A separação/divórcio (p. 98); A família da lagartixa (p. 173); O vovô doente (p. 176)

Grupo 2 - Kauã (4;8/M); Lílian (4;9/F); Kiko (5;7/M); Samuel (5;8/M) – CMEI 2

A oficina ocorreu em sessão única, com 26min27s. As crianças afirmam que, para fazer o teatro, precisam dos personagens da família: o pai, a mãe, o bebê, o irmão, a irmã. Quando a pesquisadora pergunta se tem mais alguém, citam o avô, a avó e a tia. Outros personagens como bombeiro, *transformers*, dragão, lobo e Papai Noel são enredados à história. No teatro, Samuel é o pai, Lílian a mãe, Kiko o irmão mais

velho e Kauã o bebê. A família vai ao *shopping* para ver o Papai Noel. No outro dia, vai acampar. O pai conta uma história de terror para a família dormir. Eles retornam do acampamento na manhã de natal, ganham presentes. O bebê quebra o presente do irmão mais velho duas vezes. O pai dá um robô para cada filho. O bebê queria o robô do irmão mais velho, mas ele não deu e o bebê chorou e foi para casa. O irmão mais velho fica sozinho, brincando com o robô. A família deixa de gostar do irmão mais velho e só gosta do bebê. O irmão pega o carro e vai embora. A família chora e, depois, o irmão volta.

Episódios transcritos: O irmão e o bebê (p. 103); O dragão e o cavaleiro (p. 114); A história de terror (p. 116); O dragão na família? (p. 169)

Grupo 3 - Raquel (5; 4/F); Edson (5;5/M); Levi (5;3/M); Mayara (5;6/F) – CMEI 1

A oficina ocorreu em duas sessões: a primeira com 27min45s e a segunda com 15min32s, totalizando 43min17s. As crianças afirmam que, para fazer a família, tem que ter pai, vó, filho, bebê, mãe e vô. Posteriormente, acrescentam tio, tia, neto, irmãozinho, irmãzinha. No segundo encontro, adicionam a bisavó e o bisavô. Discutem que a família é grande, Raquel diz que ela não cabe na sua casa: mil mãe, mil pai, mil vó e mil filho. Na família tem comida; a mamãe, a vovó e o papai contam história para dormir. Representam duas formas de família. A primeira, uma família de amigos, formada por um pai e um amigo e duas amigas; eles trabalham próximos e vão juntos ao emprego. Na outra família encenada, Raquel é a mãe, Edson o pai, Mayara a irmã e Levi o irmão. Mostram a rotina de acordar, levar os filhos para a escola, preparar comida, buscar os filhos na escola, comer, dormir, acordar etc.

Episódios transcritos: A família de amigos (p. 120); A família e sua rotina (p. 157)

Grupo 4 - Laís (5;5/F); Sebastião (5;3/M); Juliana (5;3/F); Mariana (5;6/F) – CMEI 2

A oficina ocorreu em duas sessões: a primeira com 19min52s e a segunda com 15min2s, totalizando 34min54s. Na construção das crianças, surgiram elementos como o monstro, o dragão, a princesa e o herói; que enredavam a história da família. No teatro, Laís é o bebê, Sebastião o primo (posteriormente irmão), Juliana a prima e Mariana a mãe. A mãe prepara a comida e o irmão auxilia a mãe e organiza a casa. A prima e o bebê brincam no computador. A mãe reclama que o computador é seu e vai trabalhar nele. Laís quer saber onde será seu berço e discorda de Mariana, que afirma que todos dormirão na cama. A mãe reclama com a prima, porque ela mexeu na comida e esta vai azedar. Sebastião e Juliana disputam uma almofada, solicitando que a mãe auxilie na resolução do conflito.

Episódios transcritos: O dragão e a princesa (p. 111); E tem monstro na família? (p. 166); A disputa das almofadas (p. 180)

Grupo 5 - Lírio (5;5/F); Liza (5;6/F); José (5;0/M); Samuel (5;8/M)* - CMEI 2

* Também participou do grupo 2.

A oficina ocorreu em sessão única, com 23min45s. Inicialmente, tem-se o conflito das crianças porque Samuel e José queriam ser o pai e Liza e Lírio queriam ser a mãe. A pesquisadora questiona se podem ter dois pais e duas mães na família. Os meninos negam e Liza afirma que sim. Depois Liza explica que tem a só-mãe e a tia-mãe, aquela que é tia, mas também é mãe. Assim, Liza é a tia-mãe e Lírio a só-mãe. Contudo, Samuel e José não aceitam que essa lógica seja transposta ao papel de pai. Samuel sai da sala e a oficina continua com o pai, a só-mãe e a tia-mãe. O pai trabalha, enquanto a só-mãe e a tia-mãe cuidam de seus bebês. José faz barulho e elas pedem silêncio, porque o bebê está dormindo. A tia-mãe desmaia e tem um filho. Dois finais para o teatro são propostos: terminar com um beijo na boca ou terminar com a morte da só-mãe. No fim, as crianças dizem que termina com o beijo.

Episódios transcritos: A tia-mãe e a só-mãe (p. 127); Psiu-psi (p. 141); Dois pais e duas mães (p. 144)

Grupo 6 - Cauê (6;7/M); Yara (6;2/F); Elaine (6;5/F); Ronaldo (5;11/M)**; Tuila (6;3/F) – CMEI 1

**A professora interrompeu a oficina e trouxe Tuila com ela. Ronaldo sentiu desconforto durante a primeira sessão da oficina e saiu.

A oficina ocorreu em duas sessões: a primeira com 16min46s e a segunda com 31min36s, totalizando 48min22s. Segundo as crianças, na família tem pai, mãe, titia, vovó, vovô e bebê. Na história a ser encenada, uma mãe estava em casa com o filho/bebê, saiu para o teatro e viu um bocado de famílias dançando, um bocado de crianças. Nela, Elaine vai ser a mãe, Cauê o pai (que vai trabalhar enquanto a mãe sai com o bebê) e Yara vai ser o bebê. Cauê propõe que Ronaldo seja o irmão mais velho, mas ele não aceita. Quando Ronaldo sai da oficina e Tuila entra, a família passa a ser composta pelo pai, a mãe e duas bebês. Posteriormente, Tuila se torna a irmã mais velha. O pai cuida de um bebê e a mãe cuida do outro bebê. Yara afirma que vai precisar de mais crianças para ser a tia, a avó etc. No teatro, as bebês estão dormindo, o pai faz barulho, porque tem pesadelos, e elas acordam e choram. A mãe acorda as crianças para irem para a escola. Tuila diz que está com muito sono e a mãe diz que ela vai faltar à aula. Encenam o aniversário do pai, que foi uma surpresa feita pela mãe e as crianças. Tuila toma um remédio, a mãe a socorre e depois a deixa trancada, de castigo. Ela foge, mas é tomada pelo braço e trancada novamente. Segundo a mãe, porque não quis passear. A filha pede ajuda ao pai para sair do castigo, mas a mãe a coloca novamente. Fim da história segundo Yara: o pai vai sair com a mãe e as filhas. Fim da história na perspectiva de Cauê: o pai cai, se machuca, todo mundo leva ele para o médico e, quando voltam, a história acaba.

Episódios transcritos: Como vai ser a história? (p. 108); O castigo da filha (p. 137); Tem coruja na família? (p. 184)

Grupo 7 – Manuel (6;2/M); Flora (6;6/F); Aline (6;4/F); Giselle (5;11/F) – CMEI 1

A oficina ocorreu em duas sessões: a primeira com 25min40s e a segunda com 41min41s, totalizando 68min21s. Segundo as crianças, para fazer a encenação sobre família, precisam da fantasia de bebê em uma menina, fantasia de mãe na outra menina, fantasia de pai no menino, fantasia de vó numa menina e fantasia de vó num menino, tia nas meninas e um monte de tio e irmão. As crianças trazem constantemente histórias afirmando serem de sua família; muitas envolvem doenças e morte. No teatro, Manuel vai ser o pai, Giselle a mãe e Aline a tia. Flora vai ser o bebê, por ser pequena. O bebê chora, mama, toma mingau, toma banho, come papinha, dorme no berço e mama no peito, passa perfume, penteia o cabelinho, veste roupa, dá banho e troca a roupinha. A vovó dá cheirinho no bebê, dá carinho, penteia o cabelo, dá abraço e bota para dormir. Depois dá chocolate (um pedacinho, porque ele só consegue engolir um pouquinho). A família faz comida, lava prato, lava roupa, varre a casa. Aline e Giselle trazem o exemplo de que a família ajuda um parente cego. No teatro, a mãe foi trabalhar, a tia lava a roupa, cuida da bebê e pega um livro para contar histórias de dormir. Giselle e Aline afirmam que o pai arruma namorada fora de casa, mas Manuel não aceita. Surge a temática da adoção e da necessidade de fazer um exame de DNA para comprovar a paternidade de Manuel em relação a Flora. Ele joga uma bola de gude que achou na sala e afirma que seu pai joga bola de gude e ganha muitas bolas para ele.

Episódios transcritos: A adoção (p. 148); O bebê e a vovó (p. 151); Mas, o que é a família? (p. 153); O que tem na família? (p. 189)

A análise microgenética dos dados fundamentou diversas considerações acerca da ontogênese das representações sociais de família. Assim sendo, parte-se para uma análise desta temática, destacando a ontogênese como um processo produtivo-reprodutivo (CORSARO, 1990); realçando a construção dos processos de objetivação e de ancoragem dessas representações sociais; e, por fim, apresentando-se uma breve discussão acerca da polifasia cognitiva e a imaginação. Por envolver uma proposta metodológica que procura integrar conhecimentos da psicologia social e da psicologia do desenvolvimento, no sentido de alçar elementos que permitam considerações acerca da ontogênese das representações sociais de família, em crianças pequenas, finaliza-se este capítulo com uma análise crítica ao método das oficinas de teatro sobre família, destacando suas possibilidades e limites.

Nesse sentido, é interessante destacar que a construção deste capítulo procurou seguir o caráter descontínuo da elaboração de representações sociais (MOSCOVICI, 2007). Logo, os tópicos que se seguem não são fruto de uma categorização dos dados, no sentido de focar conteúdos e apresentar, em um mesmo contexto de análise, aqueles dados que se assemelham, enfocando sua linearidade. Assim como preconizado por Carvalho, Império-Hamburger e Pedrosa (1999), os dados aqui apresentados são tirados das videogravações e alçados para dar

subsídio a determinadas discussões, que não procuram dar conta da riqueza de elementos presentes em cada episódio e partir para outra temática de análise. Dessa forma, cada tópico deste capítulo foi elaborado no sentido de alçar determinados processos subjacentes à ontogênese das representações sociais de família e torná-los figura diante das temáticas em discussão.

3.1 - Sobre a ontogênese das representações sociais de família

Este tópico de análise pretende aprofundar a discussão acerca da ontogênese de representações sociais de família, com base nos aspectos alçados e analisados nas oficinas de teatro. Como discutido anteriormente, Moscovici (1990) preconiza a existência de laços profundos entre a psicologia social e a psicologia do desenvolvimento, que necessitam ser explorados. Nesse sentido, o autor (MOSCOVICI, 2007) propõe que o estudo das representações sociais evoque sua construção, do ponto de vista de sua história e do desenvolvimento, fornecendo dois caminhos de estudo para a gênese de representações sociais: o “modo Barlett” e o “modo Vygotski”.

De fato, essa pesquisa se aproxima do que o autor (MOSCOVICI, 1990) denomina de “modo Vygotski”, na medida em que analisa a ontogênese das representações sociais de família considerando o ponto de vista e as características do desenvolvimento infantil. Nesse sentido, busca inspiração nas ideias de Wallon (1946/1986; 1954/1986; 1945/1989; 1949/1995; 1941/2007; 1959/2008), assumindo a visão integrada do ser humano presente nesta teoria, e a possibilidade de lidar com tensões, conflitos e contradições como constitutivos da psicogênese.

Diante desses aspectos, essa pesquisa dialoga com a perspectiva de Rouquette e Ganier (1999), que afirmam ser polissêmica a gênese de representações sociais, na medida em que pode referir-se tanto ao estudo do desenvolvimento da criança, como é o caso desta pesquisa; quanto à apropriação de uma nova representação por um grupo e à articulação entre representações, crenças e ideologias. Assim, a ontogênese não está limitada à infância, mas se produz cada vez que indivíduos, em qualquer faixa etária, se envolvem com novas representações sociais. Logo, no que concerne à ontogênese de representações sociais em crianças, são enfocados os sujeitos que as constroem, considerando-se o desenvolvimento destes como processo social e merecendo especial destaque o papel da imaginação na gênese de representações sociais (MOSCOVICI, 1978; ZITTOUN; CERCHIA, 2013; ZITTOUN, 2015).

Nessa pesquisa, considera-se o desenvolvimento dos indivíduos com relação às representações sociais de família existentes, questionando-se como a criança se torna ator independente no mundo social (DUVEEN; DE ROSA, 1992). E, nesse contexto, reconhecem-se as crianças como sujeitos legítimos de representações sociais, capazes de argumentar, discorrer e comunicar (DE ROSA; BOMBI, 1999). Assim, uma explicação adequada da ontogênese deve analisar a maneira como as representações sociais se efetivam psicologicamente nos indivíduos (DUVEEN; LLOYD, 2003), aspecto que Corsaro (1990) relaciona, no âmbito da infância, à reconstrução de experiências culturais anteriores com adultos e pares. Dessa forma, o conceito de reprodução interpretativa (CORSARO, 2009a, 2011) é caro a essa discussão, apreendendo a ontogênese de representações sociais como um processo produtivo e reprodutivo. Aspecto que será realçado a seguir.

3.1.1 - Um processo produtivo-reprodutivo

De acordo com Corsaro (1990), a gênese de representações sociais constitui um processo produtivo-reprodutivo, no qual as crianças criam significados, a partir de sua inserção na cultura de pares, ou seja, nas atividades e rotinas, artefatos, valores e interesses que elas produzem e compartilham na interação com seus pares (CORSARO, 2009a). Tais compreensões remetem ao já discutido conceito de reprodução interpretativa. Nesse sentido, entende-se que a produção infantil de culturas de pares não é uma questão de imitação ou de apropriação direta dos elementos do mundo adulto, mas se dá de forma criativa e autônoma, posto que estende ou desenvolve a própria cultura de pares, no intuito de responder às preocupações do mundo infantil. E, nesse processo, influencia a cultura adulta (CORSARO, 2011).

Diante desses aspectos, compreende-se que alçar tal processo de significação na presente pesquisa permite reflexões acerca das estratégias de construção e apropriação de cultura e de representações sociais, na medida em que, para a efetivação da tarefa proposta pelos adultos – o planejamento e execução de um teatro sobre família – as crianças trouxeram, para as oficinas, fragmentos de suas experiências e representações sociais de família, transformando-as de maneira criativa e imaginativa. Assim, nas oficinas de teatro, várias situações corriqueiras nas famílias, como a separação/divórcio e a disputa entre irmãos, foram elaboradas e justificadas pelas crianças e, uma análise minuciosa de tais repertórios, permite alçar processos subjacentes à ontogênese das representações sociais desse objeto.

Além disso, observou-se a reprodução de elementos do universo infantil, como desenhos infantis, contos de fadas e personagens míticos, e sua inserção no enredo do teatro como substrato para justificar determinadas concepções de família. Emergiram, também, nas oficinas, construções inusitadas, como uma família de amigos. Dessa forma, compreende-se que a ontogênese de representações sociais em crianças pequenas se constitui na atividade infantil de interpretar, transformar e recriar na microcultura, elementos da macrocultura. O episódio *A separação/divórcio* ilustra essa discussão. Nele, Ana é a mãe, Pietro é o pai, Elisa é a filha e Luiz é o avô.

Episódio 5 # Grupo 1 – Luiz (4;11/M); Elisa (4;11/F); Ana (4;8/F); Pietro (4;8/M).

A separação/divórcio

43min18s- 44min25s

As crianças começam a encenar a família acordando. A mãe arruma a cama e leva a filha para a escola e o pai e o avô vão buscar. Ana e Elisa reclamam que Pietro e Luiz não sabem brincar...

Pesquisadora: E agora, o que é que tá acontecendo na família?

Ana (se jogando no sofá): agora a família está brigando porque o pai não tá ajudando (deita por cima dos braços)...

Pesquisadora: Está brigando por quê?

Ana se levanta...

Ana: porque, porr que o pai se separou da mãe... Aí o pai foi buscar a filha na escola e a mãe viu...

Pesquisadora: peraí, peraí

Ana vai para a frente de Pietro, que estava deitado no chão, fazendo o encosto do sofá de colchão...

Ana: ei (falando com Pietro, que sorria), por que você foi buscar ela, sua anta?

Ana pega Elisa pelo braço, arrasta até uma cadeira, ao lado do sofá e diz: você está de castigo... de castigo... Ai tu chorou (referindo-se a Elisa) quando eu disse que tu estava de castigo..

Elisa imita o choro de um bebê

Pietro e Luiz observam, sorrindo.

Ana: de castigo...

Pesquisadora: o pai se separou da mãe, foi?

Ana: foi e quando ele busca ela na escola é que eu fico braba.

Elisa continua imitando o choro de um bebê...

Elisa (saindo do castigo): aí eu tô saindo.

Ana volta para perto de Elisa e a coloca na cadeira novamente: pooode voltar pro castigo.

Elisa: aí eu saí de novo e tu dissesse, já pode sair filha

Ana: já pode sair filha.

Elisa sai da cadeira e vai para o sofá...

Auxiliar de pesquisa: E o pai?

Ana (gritando): o pai vai ficar na casa dele com o avô. Que eu não aguento ele mais não.

Pietro engatinha para junto de Ana.

Ana: Pietro, pode sair dessa cama, pode sair, vá para a sua (empurrando Pietro). Pode ir para a sua...

Pode ir para a sua... Pode ir para a sua cama agora... Vamos logo cabeçudo... Bora logo cabeçudo...

Amazonas e Braga (2006) destacam o divórcio como uma das mudanças que vem afetando as famílias na atualidade. Regulamentado, no Brasil, em 1977, trata-se da dissolução do casamento, ato que confere às partes o direito a novo casamento civil (CANO *et. al.*,

2009). Na separação, por outro lado, apesar do afastamento dos corpos, ainda subsiste o vínculo matrimonial⁶. Contudo, para além dos crescentes índices de divórcio no país, não se trata do fim da família, mas de sua transformação. Logo, “[...] os cônjuges se divorciam não porque desqualificam o casamento, mas porque o valorizam tanto que não aceitam que a relação conjugal não corresponda às suas expectativas” (FÉRES-CARNEIRO, 2003, p. 368). Abre-se, portanto, possibilidades para a constituição de outras configurações familiares, como a família monoparental e a família recasada.

De fato, o processo de divórcio constitui um momento estressante na vida de adultos e crianças, especialmente, nas dissoluções marcadas por intensos conflitos. Nesses casos, muitas vezes, perde-se de vista o cuidado e proteção dos filhos (JURAS; COSTA, 2011). Após o fim do casamento, os ex-parceiros tendem a enfrentar diversas mudanças e desafios; dentre eles, no caso da existência de filhos, o de separar a conjugalidade da parentalidade (GRZYBOWSKI; WAGNER, 2010). Contudo, o divórcio pode ser visto por outra perspectiva: como um potencializador de trajetórias de crescimento positivo. Ou seja, pode ser caracterizado como possibilidade de resgatar ou de promover a saúde do sistema familiar (LAMELA, 2009; ARAÚJO; DIAS, 2002). Somando-se a estes aspectos, observa-se uma diminuição de preconceitos e uma maior aceitação social de filhos de pais separados (CANO *et. al.*, 2009).

Com base nessas questões, que realçam a dissolução de casamentos como cada vez mais presente na dinâmica das famílias da atualidade, fundamenta-se uma análise do episódio transcrito acima. Inicialmente entende-se, a partir do conceito de reprodução interpretativa (CORSARO, 2009a, 2011), que as crianças trazem para a brincadeira, uma situação presente em diversas famílias e, portanto, possível de condizer com a realidade de alguma delas, ou de seus colegas; enfim, é admissível que coincida com alguma situação que experimentam, experimentaram ou presenciaram. Assim, após as negociações dos personagens e da história do teatro, as crianças iniciam a encenação retratando a rotina de uma família: eles acordam, a mãe arruma a cama e leva a filha para a escola; posteriormente, o pai e o avô vão buscar a filha na escola. Contudo, Ana e Elisa mostram-se descontentes com as *performances* de Luiz e de Pietro e reclamam que eles não sabem brincar.

Nesse momento, a pesquisadora questiona o que está acontecendo na família, como estratégia para realçar a tensão que começava a se configurar no grupo. Ana, bastante contrariada, joga-se no sofá e afirma que a família está brigando porque o pai não está

⁶ Apesar das distinções jurídicas, neste trabalho, separação e divórcio serão tomados por equivalentes, posto que sua discriminação mostra-se irrelevante para os objetivos dessa discussão.

ajudando. Essa atribuição de culpa a Pietro remete a situações comuns nas brigas familiares, em que um cônjuge culpa o outro pelos conflitos matrimoniais. Faz-se um paralelo com pesquisas que analisam a satisfação nas relações conjugais, posto que fatores como empatia (SARDINHA; FALCONE; FERREIRA, 2009), proximidade, coesão, habilidade na resolução de conflitos, comunicação e flexibilidade (NORGREN *et. al.*, 2004), aparentemente ausentes na relação do casal dramatizado pelas crianças, estão relacionados à satisfação e durabilidade dos casamentos.

A pesquisadora, profundamente interessada nos desdobramentos de tal discussão, enfoca o conflito novamente, quando questiona: “Está brigando por quê?” Respondendo ao questionamento da pesquisadora, Ana se levanta e afirma: “porque, porr que o pai se separou da mãe... Aí o pai foi buscar a filha na escola e a mãe viu...”. A criança introduz, então, a temática da separação – à qual a pesquisadora associa o termo divórcio – afirmando que o pai se separou da mãe, mas sem explicitar a razão. Nesse sentido, é importante enfatizar que as crianças não utilizaram o termo “divórcio” que, possivelmente, ainda não faz parte de seus repertórios linguísticos, mas é a pesquisadora que o emprega para nomear o episódio e no intuito de incrementar discussões teóricas pertinentes a essa análise. Assim, observa-se, atrelada, pelas crianças, à temática da família, as questões de conflitos, brigas e separações. Nesse sentido, elas parecem representar uma família real, em contraponto a pesquisas que analisam representações sociais de família em adultos (VASCONCELOS, 2013; DINIZ; SANTOS; LOPES, 2007; DE ROSA; D’AMBRÓSIO; AIELLO, 2014) e em crianças (RIBEIRO; CRUZ, 2013), afirmando que estes tendem a objetivar modelos de família ideal.

Um aspecto que merece especial destaque nessa discussão é a maneira como Ana significa e justifica sua raiva do pai (Pietro). Após atrelar a briga ao fato de o pai ter se separado da mãe, a criança complementa que ele foi buscar a filha na escola e a mãe viu. Nesse contexto, parece se desdobrar na oficina outra temática controversa e amplamente discutida, atrelada às famílias e ao pós-divórcio: a síndrome da alienação parental. Demandando de maiores estudos e de aprofundamentos teóricos, inclusive no contexto do Brasil, a Síndrome da Alienação Parental (SAP) foi definida na década de 1980, pelo psiquiatra Richard Gardner, como um distúrbio relacionado à disputa de guarda entre os pais. Nesse sentido, ela é caracterizada por investidas ou mesmo uma “lavagem cerebral” por parte de um dos genitores, geralmente o detentor da guarda, para que o filho rejeite o outro (SOUSA; BRITO, 2011).

Não cabe ao escopo dessa discussão uma análise das lacunas, repercussões psicológicas e sociais de tal conceito, especialmente no que diz respeito a seu emprego no

âmbito jurídico⁷. O interesse da pesquisadora recai sobre a maneira como as crianças trazem as temáticas da separação e dos conflitos conjugais para a brincadeira, posto que esta análise promove reflexões acerca da ontogênese de representações sociais. Logo, enredadas em um conjunto de sentidos socialmente compartilhados acerca da família e de seus desdobramentos, elas alçam temáticas relacionadas às suas experiências e modos de ser no mundo, transformando-as, com base em aspectos lúdicos, em situações pertinentes à discussão, no âmbito de uma brincadeira sobre família.

Assim, após a justificativa de Ana sobre sua raiva do pai (Pietro), ela vai até ele, que estava deitado no chão, e questiona: “por que você foi buscar ela, sua anta?” É interessante destacar que, de acordo com as crianças, na família encenada, era papel do pai e do avô buscar a filha na escola. Contudo, depois da separação, a mãe (Ana) procura romper com essa dinâmica e trata o pai de maneira pejorativa, chamando-o de anta. Além disso, toma Elisa pelo braço, arrasta até uma cadeira e a coloca de castigo, indicando a sua parceira na brincadeira que ela deve chorar. Observa-se, portanto, ação semelhante à descrita como alienação parental, na medida em que a mãe tenta romper com a rotina de contato entre o pai e a filha, irrita-se e briga com o pai, e ainda pune a filha por seu contato com ele.

Elisa aceita a punição proposta por Ana, fica na cadeira e passa a imitar o choro de um bebê. Pietro e Luiz também parecem aprovar os desdobramentos da história, na medida em que observam e sorriem. Ana enfatiza a situação de Elisa quando afirma: “de castigo...” e parece, ainda, reafirmar sua autoridade em detrimento da do pai. A pesquisadora retoma a temática da separação e Ana deixa ainda mais explícito o incômodo da mãe no que diz respeito ao contato da filha com o pai, quando afirma: “foi e quando ele busca ela na escola eu fico braba”. Elisa continua desempenhando seu papel de filha e se mantém no castigo, chorando. É interessante ressaltar a maneira como Ana assume e desempenha seu papel de autoridade enquanto mãe. No episódio *A disputa das almofadas* (ver p. 180), grupo 4, Mariana também expressa bastante autoridade ao desempenhar seu papel de mãe. Contudo, não havia pai na história. Logo, observa-se no episódio *A separação/divórcio* um reflexo das transformações nos papéis paterno e materno das famílias atuais, marcados pela flexibilidade, de maneira que não é mais exclusivo do pai o papel de autoridade (antigamente associado ao de posse), como ocorria nas famílias da modernidade (ARIÈS, 1981/2012). Desse modo, nas configurações familiares da atualidade, ambos assumem papéis de autoridade e de afeto (BENCZIK, 2011). Nas oficinas dos grupos 6 e 7, as duas com a presença do pai e da mãe na

⁷ Para uma discussão contextualizada do conceito e de suas implicações ver Sousa e Brito (2011) e Sousa (2013).

história, também se observou que as mães assumiam, intensamente, papéis de autoridade, o que pode refletir a própria vivência das crianças em suas famílias.

Dessa forma, Elisa precisa insistir para que Ana permita que ela saia do castigo. Inicialmente, Elisa apenas diz que vai sair; no entanto, Ana, exercendo sua autoridade, vai até ela, a coloca na cadeira novamente e diz: “pooode voltar pro castigo”. Nesse momento, Elisa utiliza a estratégia de narrar para Ana que ela autorize sua saída do castigo. Assim, Ana afirma: “já pode sair, filha” e Elisa sai da cadeira e vai para o sofá. A auxiliar de pesquisa retoma a situação do pai, quando questiona: “E o pai?” Ana altera o tom de voz e destaca que ele vai ficar na casa dele com o avô, porque ela não aguenta mais ele. Observa-se, então, a inclusão do avô na situação de separação/divórcio posto que, até esta fala de Ana, no episódio, Luiz apenas observava. De fato, Araújo e Dias (2002) destacam que todos os membros do sistema familiar sofrem alterações em seu desenvolvimento diante de uma separação/divórcio. No que diz respeito aos avôs, é provável que se encontrem em uma situação mais estável e que possam prestar assistência emocional e instrumental a seus filhos, ex-genros/noras e netos, desempenhando um papel atuante.

Mesmo com a afirmação irritada de Ana, Pietro engatinha para junto dela. Talvez, buscando alguma forma de aproximação, ou mesmo, se opondo à ideia de que iria sair de sua casa para morar com o vovô (Luiz) que, no episódio *O vovô doente* (ver p. 176), Ana afirma ser seu pai. Contudo, apesar da aproximação de Pietro, Ana enfatiza: “Pietro, pode sair dessa cama, pode sair, vá para a sua (empurrando Pietro). Pode ir para a sua... Pode ir para a sua... Pode ir para a sua cama agora... Vamos logo cabeçudo... Bora logo cabeçudo...”. Assim, ela o expulsa enfaticamente de casa e o chama, de maneira semelhante a uma briga de adultos, pelo termo pejorativo de “cabeçudo”.

Logo, observa-se, como processo subjacente à dramatização de uma situação plausível e atual nas famílias, uma forma de reprodução interpretativa que se aproxima da situação efetiva de separação/divórcio. As crianças assumem os papéis dos personagens envolvidos e expressam suas emoções, de maneira empática. Incluem, em suas falas, fragmentos de situações que provavelmente viram, ouviram ou vivenciaram. Dessa rede de significações emergem compreensões como uma família marcada por papéis e rotinas e na qual surgem brigas, que podem levar à situação de separação/divórcio. Nessas situações, conjugalidade e parentalidade podem se misturar, de maneira que, na história encenada, a mãe coloca a filha no meio de sua briga e procura afastá-la do pai, o que causa sofrimento. Apesar dos conflitos, observa-se a existência de uma rede de apoio, representada nesta história pelo avô, que pode dividir a moradia com seu genro, o pai na encenação examinada, enquanto as brigas

persistirem. Processos semelhantes podem ser inferidos do episódio *O irmão e o bebê*, mas, neste caso, partindo-se da temática do conflito entre irmãos. Nele, Lílian é a mãe, Samuel é o pai, Kiko é o irmão mais velho e Kauã o bebê.

Episódio 6 # Grupo2 – Kauã (4;8/M); Lílian (4;9/F); Kiko (5;7/M); Samuel (5;8/M).

O irmão e o bebê

22min43s – 26min5s

A família passa a noite acampando. No outro dia era Natal e eles voltam para casa e vão abrir os presentes que o Papai Noel deixou. Kiko ganhou um robô e Kauã, que só engatinhava, ganhou um chocalho. Kauã quebra o brinquedo de Kiko e o pai dá outro robô. Kauã quebra novamente o robô de Kiko. No fim, o pai dá o mesmo brinquedo (robôs) para os dois filhos. Mas Kauã queria o robô de seu irmão mais velho.

Samuel: Aí, quando Kiko não deu o robô, Kauã chorou e foi para casa (Kauã chora e engatinha na direção do sofá). Aí eu fui também. Kiko ficou o natal sozinho. Todo mundo foi e ele ficou o natal sozinho (Lílian segue Samuel e Kauã para o sofá. Kiko continua brincando com o robô).

Kiko: Eu vou ficar sozinho, sem ninguém é?

Samuel: Não, você brincava sozinho. A gente tava dormindo (Kiko continua brincando sozinho). Tu tava brincando.

Kiko finge segurar o robô com as mãos e rodar com ele, como se estivesse dançando, ao mesmo tempo em que dá gritinhos: “êeeee”, “êeeee”. Kiko para e olha para o sofá.

Kiko: auuuuuu

Kauã (levanta): é Kiko.

Kiko: Não fui eu, foi um... Mostro!!!

Samuel: Não, monstro existe na floresta. A gente já saiu da floresta. E aí tu fugiu (referindo-se a Kiko)... Aí eu digo assim. Pode ir embora se quiser, ninguém gosta mais de tu, só gosta do bebê! Aí quando todo mundo só gostava do bebê tu (referindo-se a Kiko) foi embora de carro. Aí...

Pesquisadora: Quem é que foi embora? Porque todo mundo só gostava do bebê?

Samuel: Kiko!

Pesquisadora: E ele é quem na história? Vocês já disseram, só para lembrar!

Kiko vai para o sofá, no lugar de dirigir o carro.

Samuel (saindo do sofá): Kiko foi embora no carro. Aí, quando a gente chegou, viu que Kiko não tava. A família chorou sem Kiko.

Pesquisadora: E depois?

Samuel: Depois Kiko voltou para casa, pelo amor de Deus, e fim.

De acordo com Goldsmid e Féres-Carneiro (2007, 2011), o vínculo entre irmãos pode desempenhar papel fundamental no sustentáculo do equilíbrio familiar, especialmente em situações de crise, funcionando, inclusive, como fonte de aprendizagem para os pais. Contudo, na perspectiva das autoras, existe uma tendência, nos estudos sobre o tema, a dedicar-se mais a situações de competição e de rivalidade entre irmãos, em detrimento da boa convivência e solidariedade. É inegável a importância da fratria para a construção da subjetividade. Logo, “o relacionamento fraterno vai contribuir significativamente tanto para a harmonia quanto para a desarmonia familiar, e esse conjunto de vivências funcionará como um laboratório para as relações sociais experimentadas fora das famílias (GOLDSMID; FÉRES-CARNEIRO, 2007, p. 296)”.

Wallon (1946/1986) discute o papel do outro na constituição do eu, que se desvela no *socius* ou “fantasma do *outro* que cada um traz consigo” (p. 164, grifo do autor). Esse processo é marcado por brigas, oposições e combates, no qual o eu se conquista, ao mesmo tempo em que se opõe ao outro. O relacionamento entre irmãos é palco privilegiado para essas construções. Como discutem Muniz e Féres-Carneiro (2012), na hierarquia familiar, os irmãos fazem parte de um mesmo subsistema igualitário, o que proporciona vasta e complexa rede de vivências e, com base na identificação das diferenças e semelhanças entre eles, dá-se a sua constituição como sujeitos. Assim, “[...] o irmão é a representação de um outro de que o sujeito necessita para se constituir (p. 43)”.

De fato, o nascimento de um segundo filho traz implicações para a dinâmica das relações familiares, podendo levar a mudanças na relação dos genitores com o primeiro filho e a um aumento da tensão familiar, diante da necessidade de reformulação de papéis e de regras (PICCINININI *et. al.*, 2007). E os desdobramentos dessa situação crítica para as famílias são reproduzidos interpretativamente pelas crianças no episódio *O irmão e o bebê*. Nesse sentido, a história encenada na oficina envolve dois contextos: um acampamento na floresta, aparentemente na véspera do natal, e o dia de natal, que a família passa em casa, abrindo os presentes deixados na noite anterior pelo Papai Noel. Cada integrante da família recebe um presente. Contudo, o bebê (Kauã, que inicialmente ganhou um chocalho, porque só sabia engatinhar) queria os brinquedos do irmão e, quando Kiko nega seus brinquedos, Kauã passa a quebrá-los. O pai tenta resolver o conflito, comprando o mesmo presente para os dois irmãos. No entanto, Kauã queria o presente de Kiko.

Assim sendo, as crianças trazem para a oficina uma situação de disputa entre irmãos, que parece impulsionada pelo ciúme. De acordo com Muniz e Féres-Carneiro (2012), esse sentimento se constitui como manifestação natural do sofrimento por ter que compartilhar o amor dos pais. Logo, a relação entre irmãos funciona como laboratório para a expressão do ciúme, da rivalidade e da competição; como também, da cumplicidade, companheirismo e solidariedade, compartilhando-se uma rede de experiências e de memórias. Endossando essas ideias, Goldsmid e Féres-Carneiro (2007) afirmam que a chegada de um novo irmão, na perspectiva dos demais, é a entrada de um estrangeiro, que perturba o equilíbrio familiar outrora constituído. Desse modo, quanto mais próxima a idade dos irmãos, mais essa vivência se acentua. Assim, a fratria desloca o filho primogênito do lugar único e privilegiado que este ocupava na família, o que exige que o mesmo reorganize seu espaço e sua maneira de pensar, ajustando-se à existência de um irmão mais novo.

Como Kiko não entregou seu brinquedo ao irmão, ele chorou e foi para casa, engatinhando em direção ao sofá, que já existia na sala onde a oficina foi realizada. O pai (Samuel) parece tomar partido do filho mais novo, na medida em que o segue e diz que Kiko ficou o natal sozinho. Essa punição ao filho mais velho pode refletir a própria experiência ou o sentimento das crianças em suas famílias, situação que Goldsmid e Féres-Carneiro (2007) atrelam ao fato de que os filhos reavivam, nos genitores, lembranças e conteúdos relativos às suas infâncias. Nesse sentido, a chegada de um bebê, além de afetar o comportamento do primogênito, pode levar a mudanças na relação dos genitores com este (PICCININI *et. al.*, 2007). Ilustrando essa discussão, na história encenada pelas crianças, toda a família vai para casa (o sofá) e Kiko fica brincando sozinho com o robô. Diante da situação exposta por Samuel, Kiko questiona: “Eu vou ficar sozinho, sem ninguém, é?” provavelmente discordando da ideia de que a família deixasse o irmão mais velho sozinho e se focasse em torno do bebê. A fala de Samuel: “Não, você brincava sozinho. A gente tava dormindo. Tu tava brincando” ameniza, de certa forma, a ideia de deixar o filho brincando sozinho, ao mesmo tempo em que projeta certa autonomia em Kiko, indicando, talvez, que ele não seria tão indefeso e que já tenha condições e, talvez idade, para ficar sozinho.

Nesse momento, Kiko parece aceitar os argumentos de Samuel e retorna a seu papel na história, na medida em que finge segurar e brincar com o robô, expressando satisfação e dando gritinhos. Contudo, a situação de afastamento da família parece incomodá-lo e, quando observa Samuel, Lílian e Kauã deitados no sofá, ele procura uma estratégia para aproximar-se do grupo. Retoma um repertório anterior da história encenada, no qual existia um monstro/lobo que iria devorar a família e a mãe iria bater na barriga do monstro/lobo e salvar a todos. Logo, Kiko passa a imitar os ruídos de um lobo: “auuuuu”. Essa estratégia já havia sido utilizada por Samuel algumas vezes, sendo aceita pelo grupo, que incorporava a ideia de lobo/monstro na história.

Contudo, no episódio analisado, as crianças interditam o retorno de Kiko para junto da família. Logo, assim que ele lança a estratégia dos gritos, Kauã se levanta e afirma que era Kiko que estava uivando. Ele, por outro lado, investe novamente em sua estratégia, procurando instigar a imaginação dos colegas, quando afirma: “Não fui eu, foi um... Mostro!!!”. Imediatamente, Samuel nega essa possibilidade, afirmando que o monstro existia na floresta e a família já havia saído de lá. Nesse sentido, as crianças parecem interessadas em manter a ideia de um afastamento do irmão mais velho, enquanto os pais direcionam sua atenção para o bebê. Apesar de cortar as tentativas de Kiko para voltar ao seio familiar, Samuel o lança como protagonista de uma transição normativa (ZITTOUN, 2012, 2014)

muito comum às famílias e que os participantes da pesquisa parecem expressar com base em suas experiências e sentimentos: a chegada de um irmão mais novo.

Nesse sentido, as crianças demonstram utilizar o espaço da oficina de teatro para experimentar os impactos, dentro da família e para cada um dos seus membros, do nascimento de um irmão. Como afirmam Bastos *et. al.* (2007), a família constitui um contexto primário de desenvolvimento, figurando como um espaço onde são construídos significados e práticas. Logo, na oficina, elas reproduzem interpretativamente as repercussões dessa situação, os sentimentos do irmão mais velho, do bebê e do pai, como também, legitimam a importância do primogênito para a organização familiar. Elas interpretam o processo de construção da fratria, realçando as mudanças que se dão desde os conflitos com o bebê até o reconhecimento desse novo lugar na dinâmica familiar, destacando os sentimentos da família pelo primogênito.

Assim, como desdobramento do conflito que se dá na família, Samuel afirma que Kiko fugiu de casa, e que a reação inicial do pai foi a afirmação: “Pode ir embora se quiser, ninguém gosta mais de tu, só gosta do bebê!” Possivelmente, nesse momento, Samuel traz uma assertiva que perpassa o imaginário das crianças diante da chegada de um irmão mais novo: o medo de perder o amor e a atenção dos pais (MUNIZ; FÉRES-CARNEIRO, 2012). Samuel incrementa esse sentimento afirmando que, quando todo mundo só gostava do bebê, Kiko foi embora de carro. A pesquisadora questiona: “Quem é que foi embora? Por que todo mundo só gostava do bebê?” buscando realçar o conflito e, diante da afirmação de Samuel de que era Kiko, ela procura retomar o papel deste na história, mas as crianças não respondem.

Por fim, Kiko aceita a ideia de fugir de casa, na medida em que vai para o sofá e senta no lugar que, anteriormente, havia sido determinado pelas crianças como o volante do carro. Samuel sai do sofá/carro e reorganiza a história, atenuando o sentimento de rejeição da família pelo filho mais velho, em detrimento do bebê. Samuel afirma: “Kiko foi embora no carro. Aí, quando a gente chegou, viu que Kiko não tava. A família chorou sem Kiko”. Assim, apesar do conflito entre os irmãos e da tomada de partido da família pelo bebê, o amor pelo irmão mais velho persiste e os familiares, apesar da discussão anterior, choram a sua ausência. Kiko, então, volta para casa e a história do teatro é finalizada, com a família unida novamente.

Os episódios *A separação/divórcio* e *O irmão e o bebê* ilustram a maneira como as crianças, na construção de suas representações sociais, reproduzem interpretativamente conteúdos e situações presentes no cotidiano das famílias. Nesse processo interpretativo, realçam-se o ponto de vista e os aspectos afetivos ligados a tais contextos. Assim, destaca-se a criança como ator social, que constrói e interpreta situações, experimenta sentimentos, se

posiciona e defende seu ponto de vista. Nesse sentido, observou-se também, por parte dos participantes das oficinas, a utilização de recursos do mundo infantil para elaborar e defender posicionamentos acerca das temáticas que emergiam nas oficinas. Dentre esses recursos, merece destaque os desenhos animados e as histórias dos contos de fadas.

Corsaro (2011) define cultura simbólica da infância como representações ou símbolos que expressam crenças, preocupações e valores infantis. Destaca como fontes primárias desta cultura a mídia, composta por elementos como desenhos e filmes infantis; a literatura, em especial, os contos de fadas; e os valores míticos e lendas, como o Papai Noel, a fada dos dentes etc. Esse conjunto de informações é mediado principalmente por adultos, contudo, as crianças “[...] rapidamente se apropriam, usam e transformam a cultura simbólica à medida que produzem e participam da cultura de pares” (p. 134). Logo, esse processo de apropriação e de transformação se desvela na ontogênese das representações sociais de família.

Na oficina do grupo 1, Elisa se refere a acontecimento do desenho animado *Peppa Pig* para justificar uma concepção de família extensa, na medida em que Pietro discorda que a família da lagartixa tem “um monte” de lagartixas, mas não argumenta em favor de seu ponto de vista. De acordo com Candelas (2012), San Román (2012) e Galdo (2013), trata-se de uma série britânica direcionada ao público pré-escolar, que retrata as aventuras de *Peppa*, uma adorável porquinha de aproximadamente quatro anos de idade, que vive com seu irmão George, com aproximadamente dezoito meses, sua mãe, a Mamãe *Pig* e seu pai, o Papai *Pig*. Além desses personagens, destacam-se o Vovô e a Vovó *Pig*, a ovelha *Suzie*, melhor amiga de *Peppa*, o *Danny Dog*, ajudante dos avôs e a Rebeca *Rabbit*, uma coelha muito tímida. *George* possui, também, um dinossauro verde, seu brinquedo inseparável. Os episódios do desenho envolvem atividades do dia a dia, como ir ao berçário, brincar, visitar os avôs, ir ao escritório do pai e andar de bicicleta etc.

Elisa traz, então, tal desenho animado de sucesso entre as crianças para dentro da discussão e afirma que assistiu a um episódio no qual a *Peppa* foi à praia e viu um monte de vovôs, vovós, irmãos, mães e bebezinhos. Destaca-se a maneira como a criança, estimulada por um modo de pensamento que se atravessa por planos distintos (WALLON, 1945/1989), traz elementos e personagens de um mundo fictício para justificar determinada concepção de família. Assim, o processo de reprodução interpretativa é enriquecido pela possibilidade de transitar entre formas de pensamentos mais/menos marcados pela fantasia. No episódio *Como vai ser a história?* transcrito abaixo, o mesmo desenho da *Peppa Pig* é trazido pelas crianças do grupo 6, para a discussão, dessa vez, diante do estranhamento de Yara à possibilidade de existir um dinossauro na família. Nesse sentido, Candelas (2012) destaca que, na série, cada

amigo da *Peppa* representa uma espécie de mamífero diferente. A maioria deles é antropomórfica, mas apresenta algumas características dos animais nos quais se baseiam, como a emissão de ruídos enquanto falam.

Episódio2 # Grupo6 – Cauê (6;7/M); Yara (6;2/F); Elaine (6;5/F); Tuila (6;3/F)

Como vai ser a história?

17min26s – 18min33s

Em um segundo encontro com as crianças, a pesquisadora pede que elas retomem a história do teatro. Pesquisadora: E aí? Como vai ser (a história)? Vamos contar!?

Cauê (gesticulando com os braços): Vai ser assim, olha... Vê (movimenta os braços apontando para si)... Eeeeu me lembro de tudo...

Yara (se levanta): Já sei... O papai (aponta para Cauê) ia trabalhar. A mamãe (aponta para Elaine) ia sair com a bebê pra... pra assistir um filme...

Elaine (Também se levanta. Cauê estava de joelhos e Tuila sentada, olhando para o lado oposto de onde estavam as crianças): Não... É assim, olhe.

Pesquisadora: Oi

Elaine: O pai (aponta para Cauê) ia trabalhar. A mãe ia ficar faz... é (fecha o punho direito e faz movimentos circulares com ele, apoiado em cima da mão esquerda), fazendo coisa. Aí quando o papai chegava, ele... ia para o trabalho de novo e a gente saía para assistir um filme.

Cauê (se aproxima, ajoelhado, da pesquisadora, que estava sentada no chão): Deixa eu contar a minha?

Pesquisadora: Pode contar a sua

Cauê se senta. Yara olha para a câmera, sorri e cruza os braços. Elaine tira o chinelo de seu pé direito e começa a dar voltas ao redor da pesquisadora e das outras crianças. Tuila mexe em seu bumbum e continua sentada.

Cauê: E porque a gente não brinca que aí tinha um dinossauro (gesticulando com as mãos).

Pesquisadora: Eita! E tem dinossauro na família?

Yara (ainda de braços cruzados, dá dois passos para trás): Oxe! Não.

Elaine (para em frente à pesquisadora e às outras crianças, de costas para a câmera): Olha... Da *Peppa* (estende o polegar e o indicador de suas duas mãos e as aproxima, formando uma figura semelhante a um quadrado)... Do do George... Ele tem um dinossauro verde! (Cauê e Tuila olham para Elaine).

Pesquisadora: Quem é o George? (Elaine continua o movimento com os chinelos)

Yara: Da *Peppa Pig*.

Pesquisadora: Da Pa pe piu?

Elaine (olha para a pesquisadora, de costas para a câmera): Pep-pa P-i-g...

Pesquisadora: Ahhhh *Peppa Pig*, eu conheço!

Tuila: Eu também... Eu tenho um DVD.

Pesquisadora: Tu tens um DVD deles?

Por razões já explicitadas nas discussões acerca do método desta pesquisa, a oficina de teatro sobre família foi desenvolvida, com o grupo 6, em dois encontros. Daí a necessidade de, no início do segundo encontro, retomar a ideias que haviam sido discutidas no momento anterior. No primeiro dia, as crianças já tinham discriminado a história e os personagens do teatro. Contudo, a pesquisadora questiona: “E aí? Como vai ser (a história)? Vamos contar!?” como estratégia para estimular a memória delas e, ao mesmo tempo, para enriquecer a discussão, abrindo possibilidade para que outras versões e personagens emergissem. Cauê, então, referindo-se às elaborações do primeiro encontro com o grupo, afirma: “Eeeeu me

lembro de tudo...”. Nesse momento, Yara se levanta e toma a atenção de todos para si. Ela, então, retoma a história que as crianças tinham criado. Nela, retrata-se um modelo de família nuclear, no qual o pai (Cauê) vai trabalhar e a mãe (Elaine) assume o papel de cuidar do bebê; nesse caso, saindo com ele e o levando para assistir a um filme. Observa-se, então, que as crianças, nessa situação, constroem uma estrutura familiar que remete ao modelo patriarcal (RAMOS; NASCIMENTO, 2008), no qual o homem assume papel de provedor, responsável pela manutenção e sustento da família; e a mãe desenvolve os papéis de educadora dos filhos, gerente do lar e da privacidade.

Trata-se, com base em Oliveira (2008), de um modelo tradicional de família que opera no imaginário social, em contraposição a novas maneiras de ser família. É interessante destacar que este mesmo modelo de família está presente do desenho *Peppa Pig* (GALDO, 2013). Assim, inicialmente, Elaine parece discordar da versão de Yara e, no seu turno de fala, afirma: “O pai (aponta para Cauê) ia trabalhar. A mãe ia ficar faz... é (fecha o punho direito e faz movimentos circulares com ele, apoiado em cima da mão esquerda), fazendo coisa. Aí quando o papai chegava, ele... ia para o trabalho de novo e a gente saía para assistir um filme”. Contudo, a versão de Elaine se mantém fiel à ideia inicial da história. Ela, apenas acrescenta à mãe uma atividade extra, provavelmente a dos cuidados domésticos; e ao pai, dois empregos, já que ele trabalha, volta para casa e, quando sai novamente para trabalhar, a mãe leva o bebê para assistir a um filme. Nesse sentido, as crianças atrelam à mãe às funções de cuidar da casa e proporcionar lazer, e ao pai o papel de mantenedor da casa. Logo, assim como na pesquisa desenvolvida por Martins e Szymanski (2004), os papéis de gênero foram destacados, de maneira que o homem trabalha para garantir o sustento da família e a mãe e/ou outras mulheres cuidam da casa.

Nesse momento, Cauê se aproxima fisicamente da pesquisadora e pede para contar a sua história. Com o consentimento do adulto, ele se enreda por uma versão fantasiosa, trazendo, para a discussão, a figura do dinossauro. É interessante ressaltar a reação não verbal das demais crianças diante do consentimento para que Cauê falasse. Yara volta a sua atenção para a câmera, sorri e cruza os braços; Elaine tira o chinelo de seu pé direito e começa a dar voltas ao redor da pesquisadora e das outras crianças; e Tuila, a mais calada do grupo, mexe em seu bumbum e continua sentada. Assim, pode-se dizer que, aparentemente, as crianças não demonstraram interesse em ouvir Cauê.

A pesquisadora, no entanto, dá abertura para que o menino fale, na medida em que questiona: “Eita! E tem dinossauro na família?” Trata-se de uma fabulação (WALLON, 1945/1989), mecanismo característico do pensamento infantil, marcado pela falta de lógica e

pela fantasia. Contudo, a pesquisadora aproveita a fala de Cauê para estimular nova discussão no grupo, acerca da família formada por indivíduos de diferentes espécies. Diante do novo elemento trazido por ele, Yara reage com estranhamento, dando dois passos para trás e respondendo “Oxe! Não”. Entretanto, Elaine demonstra maior abertura à possibilidade trazida por Cauê. Assim, ela interrompe sua brincadeira com o chinelo e para em frente à pesquisadora e às crianças. Nesse momento, faz referência ao desenho da *Peppa Pig* e a um de seus personagens, o George que, segundo a criança, tem um dinossauro verde.

Cauê e Tuila olham para Elaine. Supõe-se, então, que, com o argumento trazido por ela para o grupo, a perspectiva anterior de Yara e seu estranhamento inicial acerca da possibilidade de um dinossauro na família, se tornam menos plausíveis. De fato, como destacam Coelho e Dias (2013), a infância constrói suas próprias representações e os desenhos animados fazem parte desse processo, na medida em que apoiam o pensamento, a imaginação e os significados construídos pelas crianças. Logo, “[...] suas histórias, imagens e linguagens dão a oportunidade às crianças de criarem suas próprias representações, leituras e interpretações e permitem a exploração de questões pessoais e sociais de um modo subjetivamente significativo, combinado às formas discursivas convencionais” (p. 160). Desse modo, as crianças reproduzem interpretativamente um elemento do mundo infantil, ou seja, um desenho animado de sucesso, que versa sobre a temática da família e ao qual elas, provavelmente, assistem em seu meio social; e utilizam fragmentos desse desenho na construção de representações sociais de família.

A pesquisadora, que desconhecia o personagem George, questiona: “Quem é o George?” Nesse momento, Elaine, que trouxe esse novo elemento para o grupo, retorna a sua brincadeira com os chinelos. Yara que, inicialmente, negou, enfaticamente, a possibilidade trazida por Cauê, explica à pesquisadora que se trata do desenho da *Peppa Pig*. O episódio não fornece elementos que permitam inferir se ela, diante do exemplo trazido do Elaine, muda de ideia acerca da possibilidade do dinossauro na família. Contudo, fica claro que não dá continuidade a seu argumento anterior, mas parte para situar a pesquisadora acerca do desenho trazido por Elaine. A pesquisadora não entende o nome do desenho e Elaine soletra. Assim, no momento em que o adulto responde “Ahhhh *Peppa Pig*, eu conheço”, Tuila que, até o momento, apenas observava a discussão, se identifica com o grupo e responde que também conhece o desenho e que tem um DVD dele.

Logo, a análise das oficinas de teatro desvela o papel dos desenhos animados na construção da subjetividade infantil. Com base em Wallon (1945/1989), argumenta-se que sua relevância tem fundamento nos processos de construção do pensamento das crianças e em

suas peculiaridades. Desse modo, os desenhos infantis fazem parte da cultura simbólica da infância, na medida em que se aproximam do pensamento fantasioso, fragmentado e contraditório da criança. Daí sua marcante presença no processo produtivo-reprodutivo que é a ontogênese das representações sociais de família. Logo, como preconizam Wallon (1941/2007) e Corsaro (1990, 2011), foi necessário que a pesquisadora se aproximasse do ponto de vista e do mundo infantil para compreender os elementos retratados por elas a partir dos desenhos animados.

Outro aspecto presente nas oficinas e relevante para essa discussão, diz respeito aos contos de fadas que, assim como os desenhos animados, se salientam nas construções das crianças. Nesse sentido, eles revelam o imaginário social, elemento marcante na gênese de representações sociais (DE ROSA, 2009; MOSCOVICI, 1978; PAREDES, 2009; SERBENA, 2003). No âmbito das oficinas de família, especialmente, nos grupos 2 e 4, fragmentos de contos de fadas foram reproduzidos interpretativamente pelas crianças e enriqueceram suas discussões. Logo, surgiram nas oficinas, personagens como o dragão, o vampiro, o monstro, o herói, o príncipe e a princesa. A incorporação destes ao teatro foi sugerida por alguns participantes, levando, algumas vezes, a conflitos. Em outras situações, foram aceitos e estimulados pelos demais participantes dos grupos, que pareciam gostar da presença deles na história. O episódio *O dragão e a princesa* ilustra essa discussão.

Episódio3 # Grupo4 – Laís (5;5/F); Sebastião (5;3/M); Juliana (5;3/F); Mariana (5;6/F)

O dragão e a princesa

7min0s – 8min14s

As crianças discutem o que é necessário que a pesquisadora traga para fazer o teatro: caixa de papelão, colchão e travesseiro. Juliana diz que é necessária uma cama para o primo, outra para a tia etc., mas Mariana e Sebastião não concordam. Mariana afirma que todo mundo dorme junto. A pesquisadora pergunta, então, como será.

Sebastião (se levantando): Já sei. Já sei. Já sei (começa a andar pela sala). Se tivesse um dragão bem grande e devorasse a família (Laís olha para a pesquisadora, sorri e aplaude) num castelo mal assombrado.

Pesquisadora: E aí? Vocês concordam?

Juliana: Não.

Sebastião: Aí apareceu o primo, que era um cavaleiro e cortou a cabeça do dragão (gesticulando como se tivesse uma espada nas mãos). E veio dez cabeça de dragão! (sentou novamente)

Pesquisadora: E aí? Vocês concordam?

Mariana (fazendo sinal de “legal” com o dedo polegar): Simmm!

Laís (sorrindo): Sim

Juliana: Eu não concordo

Mariana: Eu concordo.

Pesquisadora: Por que tu não concorda Juliana? (Silêncio)... Fale (Silêncio)... Dê sua opinião...

Juliana (olhando para baixo): Ô tia, eu não gostei não.

Sebastião (olhando para Juliana): Mas vai ter uma princesa (Silêncio)

Mariana: Então, eu vou ser a princesa (Silêncio). Tá legal, Sebastião? (Sebastião fica de cabeça baixa)

Sebastião: Quem tem o cabelo marrom? (Silêncio)

Mariana: Ninguém tem o cabelo marrom aqui não!
 Juliana (alisando e olhando para o seu cabelo): Eu tenho o cabelo marrom escurooo!
 Sebastião (apontando para Juliana): Juliana vai ser... E eu vou ser o cavaleiro!
 Juliana sorri alto... Mariana cruza a perna e mexe no seu joelho
 Laís: E eu não vou emprestar minha fantasia de princesa que eu tenho lá em casa.
 Sebastião: Eu não quero
 Juliana: E eu não vou emprestar a boneca nova que eu tenho lá em casa. Só a Sebastião.
 Sebastião: E eu não sou menina, por acaso, pra usar vestido!
 Juliana sorri alto e diz: Nem pra brincar de boneca!

De acordo com Hillesheim e Guareschi (2006), a palavra “conto” tem sua origem no latim e envolve duas dimensões: a oralidade e a ficcionalidade. Inicialmente, eram destinados a todas as idades, mas, a partir do século XVII, especialmente com a obra de Perrault, passa a ser produzida uma literatura voltada para a infância, utilizando-se os contos populares como forma de entreter as crianças e de orientar a sua formação moral. Nesse sentido, como destaca Farias (2012), os contos de fadas caracterizam-se pela presença do elemento “fada” que, etimologicamente, origina-se do latim e deriva de *Fatum*, que significa destino, fatalidade, oráculo. Logo, com base no último autor, entende-se que estes contos fazem parte do imaginário infantil e possibilitam à criança maior inserção no mundo social, a partir da troca de experiências e do ensaio de vários papéis sociais.

Em momento anterior ao episódio *O dragão e a princesa*, as crianças definiram os personagens da família, mas não explicitaram a história do teatro. Desse modo, haveria a mãe, o bebê, o primo/irmão e a tia. Assim, Mariana seria a mãe, Laís o bebê, Juliana a tia e Sebastião, ora se designava como o primo, ora como irmão de Laís, mas, na encenação, assumiu o papel de irmão. Em alguns momentos do teatro, Juliana é também denominada de prima. A pesquisadora questiona, então, o que seria necessário que ela trouxesse na outra semana para fazer o teatro e os participantes respondem: caixa de papelão, colchão e travesseiro. Juliana realça a necessidade de uma cama para cada integrante da família, mas Mariana e Sebastião discordam e Mariana afirma que todos vão dormir juntos. Com o intuito de estimular a discussão, a pesquisadora pergunta, então, como será.

Sebastião se levanta e começa a andar pela sala, no momento em que introduz na história, a figura de um dragão bem grande, que iria devorar a família em um castelo mal assombrado. Laís demonstra gostar da ideia de Sebastião, na medida em que olha para a pesquisadora (observando, talvez, a sua reação diante dos novos personagens da história), sorri e aplaude. Contudo, a pesquisadora lança para todo o grupo a possibilidade trazida por Sebastião, questionando se todos concordam, e Juliana diz que não. Diante da negação de Juliana à sua versão da história, Sebastião passa a incrementá-la, provavelmente, como

estratégia para torná-la mais interessante ao grupo. Ele afirma, então, que, quando o dragão devora toda a família, aparece o primo, que era um cavaleiro, e que cortou a cabeça do dragão. E, talvez como uma forma de dar destaque a este aspecto da história, ele afirma: “E veio dez cabeça de dragão!”; depois, se senta novamente.

Nesse sentido, Sebastião introduz a figura do herói, que, nos contos de fada, têm suas qualidades morais enfatizadas. Assim, eles são bons, valentes, gentis, generosos e belos; enquanto os maus são destrutivos, feios e terríveis (FARIAS, 2012). No episódio, a justiça também se realiza de maneira satisfatória, já que o primo, um cavaleiro, corta a cabeça do dragão. Diante da narrativa de Sebastião, a pesquisadora assume a estratégia de lançá-la novamente para o grupo, quando questiona: “E aí? Vocês concordam?” Mariana e Laís afirmam concordar e demonstram gostar da nova versão da história. Assim, Mariana faz o sinal socialmente compartilhado como “legal” e Laís sorri. Contudo, Juliana mantém seu ponto de vista e afirma, novamente, que não concorda com a versão da história trazida por Sebastião. Mariana, então, assegura novamente que concorda. Mas a pesquisadora, no intuito de esclarecer os argumentos de Juliana, questiona por que ela não concorda e a estimula a dar sua opinião. Juliana, então, olhando para baixo, afirma: “Ô tia, eu não gostei não”.

Olhando para Juliana e, provavelmente, como uma estratégia para fazê-la gostar de sua versão da história, já que, para encenar o teatro, era necessário que todos concordassem, Sebastião introduz um novo elemento, especialmente querido pelas meninas: uma princesa. Depois de um momento de silêncio, Mariana afirma que será a princesa e, posteriormente, busca a aprovação de Sebastião, quando pergunta: “Tá legal, Sebastião?” Sebastião não responde e fica de cabeça baixa. Posteriormente, questiona quem tem o cabelo marrom. Mariana, talvez compreendendo o argumento que Sebastião buscava construir, afirma que ninguém tinha o cabelo marrom. É interessante destacar que, dentre as meninas, Mariana tinha o cabelo preto, Laís tinha o cabelo castanho médio e Juliana tinha o cabelo castanho claro.

Juliana, então, parece compreender a deixa de Sebastião e, alisando e olhando para seu cabelo, afirma: “Eu tenho o cabelo marrom escurooo!” Imediatamente, Sebastião aponta para Juliana e afirma que ela será a princesa e ele o cavaleiro. Juliana aprova o argumento de Sebastião e parece convencida em concordar com a história, na medida em que sorri alto. No entanto, Mariana demonstra estar contrariada, quando cruza a perna e mexe no seu joelho. Laís, que em nenhum momento demonstrou interesse em ser a princesa, parece se solidarizar com Mariana e afirma: “E eu não vou emprestar minha fantasia de princesa que eu tenho lá em casa”. Sebastião mantém seu argumento, e afirma que não quer. Juliana utiliza estratégia

semelhante à de Laís e diz: “E eu não vou emprestar a boneca nova que eu tenho lá em casa. Só a Sebastião”. Contudo, ela acrescenta que emprestará apenas a Sebastião, possivelmente porque ele apoia a ideia de que ela seja a princesa na história. No entanto, Sebastião, que conseguiu a aprovação de todos os participantes para a sua versão do teatro, no sentido de incluir o dragão e o primo herói (que seria ele) na história, demonstra desinteresse na parceria com Juliana. Assim, fundamentando-se em brinquedos como marcadores de gênero, nos termos da oposição masculino-feminino (LLOYD; DUVEEN, 2003; DUVEEN, 1999), afirma que não é menina para usar vestido, ao que Juliana concorda e complementa, “nem para brincar de boneca”.

Deste modo, as crianças constroem suas representações sociais de família mesclando-as com elementos do âmbito da fantasia, que caracterizam sua forma de pensar e de relacionar-se com o mundo (WALLON, 1945/1989). Subjacente a essas ideias, contudo, observa-se, nas oficinas, que diferentes temas se sobrepõem, mas existe um substrato ancorado em representações sociais de família. Assim, a presença de elementos como o dragão, o castelo, o príncipe e a princesa, não retratam falta de atenção ou desinteresse das crianças, que poderiam estar trazendo informações ilógicas para as oficinas, por não se engajarem na tarefa proposta. Pelo contrário, como pode ser inferido das ideias de Moscovici (1978) e de Serbena (2003), a imaginação constitui processo fundamental à gênese de representações sociais. Nesse sentido, compreende-se que, quando Sebastião traz a versão de que um dragão irá engolir a família e que o primo-herói irá cortar a cabeça do dragão e salvar a família (essa informação não aparece no episódio, mas pode ser inferida no decorrer da oficina); ele parte da ideia de que a família se constitui no cuidado, ou seja, um ente da família irá se arriscar para salvar os demais. Concepção semelhante é encontrada nas pesquisas de Rabinovich e Moreira (2008) e Moreira, Rabinovich e Silva (2009), ambas desenvolvidas com crianças, acerca de suas concepções sobre família. Tais repertórios são também trazidos no episódio *O dragão e o cavaleiro*, transcrito abaixo:

Episódio 3 # Grupo 2 – Kauã (4;8/M); LÍlian (4;9/F); Kiko (5;7/M); Samuel (5;8/M).

O dragão e o cavaleiro

5min31s- 6min38s

Após a discussão sobre o dragão na família, a pesquisadora discute com as crianças como é a família que vai ser engolida pelo dragão.

Pesquisadora: Eu quero entender como é essa família que o dragão vai engolir!

Samuel (passeando pela sala): Pai, mãe, avô, avó, tio, tia, irmão, irmã...

Pesquisadora: E o que é que eles fazem na família?

Kauã começa a correr seguindo Samuel

Kauã: avó, avô...

Samuel: avô, avó...

Kauã: irmão, irmã...

Samuel: bebê, mamãe, papai...

Pesquisadora: E o que é que cada um faz na história? O que é que eles fazem na família?

Samuel (sentando em uma cadeira): Eles estavam em casa, aí o dragão devorou a casa...

Kauã faz um grunhido com a boca, na frente de Samuel e finge que está engolindo algo grande...

Pesquisadora: E o que é que eles estavam fazendo em casa?

Samuel: Tavam cozinhando

Pesquisadora: Cozinhando o quê? Para quê?

Samuel: Cozinhando, não. Se preparando para sair, ué?

Pesquisadora: E eles iam para onde?

Samuel: Pro *Shopping*...

Pesquisadora: Fazer o quê no *Shopping*?

Samuel (sorrindo): Ver o Papai Noel!

Pesquisadora: hummm

Samuel: Aí o dragão comia a casa. Quando chegavam viram que a casa foi devorada...

Pesquisadora: E aí?

Samuel se levanta da cadeira e começa a caminhar pela sala...

Samuel: Aí o cavaleiro vem e mata o monstro e... o bombeiro apagou o fogo (faz um ruído imitando o apagar do fogo)!

Pesquisadora: Todo mundo concorda com essa história de família?

Samuel: sim

Kauã: sim

Pesquisadora: hein? Lílian?

Lílian e Kiko ficam calados.

Da mesma forma que o grupo 4, o grupo 2 traz, para a oficina, a ideia de um dragão que irá devorar a família. Por se tratar de dois grupos da mesma instituição – o CMEI 2 – é possível que esses elementos tenham sido trabalhados com as crianças, em outro momento da rotina da instituição (na sala de faz de conta, na contagem de história, em filmes, nas brincadeiras livres etc.), mas, o interessante é a maneira como elas os articulam à discussão sobre família, com base no mecanismo de reprodução interpretativa (CORSARO, 2009a, 2011). Assim, a partir dos dados trazidos pelas crianças, a pesquisadora procura alçar suas representações sobre família, na medida em que afirma: “Eu quero entender como é essa família que o dragão vai engolir!”

As crianças trazem, então, o pai, mãe, avô, avó, tio, tia e irmão e, posteriormente, acrescentam o bebê, fundamentando-se em uma compreensão de família extensa. Contudo, a pesquisadora procura explorar melhor essas ideias, e questiona: “E o que é que cada um faz na história? O que é que eles fazem na família?” Samuel retoma o elemento dragão e afirma que a família estava em casa e o dragão devorou a casa. Kauã parece concordar com a perspectiva trazida por Samuel, na medida em que faz um grunhido com a boca e, na frente de Samuel, finge engolir algo grande. A pesquisadora retoma sua pergunta, mas agora de maneira mais específica, perguntando o que a família estava fazendo em casa. Samuel responde que estavam cozinhando, mas, diante dos questionamentos da pesquisadora: “Cozinhando o quê?

Para quê?” parece mudar de ideia, e afirma que eles estavam se preparando para sair. Assim, observa-se um salto entre elementos da fantasia e elementos comuns ao cotidiano das famílias, como cozinhar e sair juntos.

A pesquisadora questiona para onde a família iria e Samuel insere um novo elemento na história, o *Shopping*, afirmando que ela vai ao centro de compras para ver o Papai Noel. Posteriormente a esta visita, no dia do natal – tal como aparece no episódio *O irmão e o bebê* (ver p. 103) – a família volta para casa e abre os presentes deixados pelo Papai Noel para cada familiar. Como afirma Corsaro (2011), grande parte da cultura simbólica que as crianças trazem para as culturas de pares, é proveniente de mitos e lendas. Essas figuras míticas são apropriadas nas rotinas e rituais familiares e reproduzidas como parte da cultura de pares.

Nesse sentido, é interessante ressaltar que essa coleta foi realizada entre os meses de novembro e de dezembro, nos quais é marcante a comemoração do natal, festa socialmente relacionada à família. Em seguida, Samuel retoma a ideia inicial do episódio, mas a ajusta aos novos elementos que emergiram durante a discussão. Logo, na perspectiva da criança, o dragão vai comer a casa e, quando a família volta do *Shopping*, vê que sua casa foi devorada. Como desdobramento dessa história, a criança afirma que o cavaleiro corta a cabeça do monstro (provavelmente referindo-se ao dragão) e que o bombeiro apaga o fogo, retomando a temática do herói e dos maus, característica dos contos de fadas (FARIAS, 2012).

No episódio *O dragão e o cavaleiro*, apesar de estar subscrita determinada concepção de família, na qual a união e o cuidado figuram como elementos subjacentes; aquele que cuida e salva é o cavaleiro, e não um ente da família, tal qual o primo herói, como ocorre no episódio *O dragão e a princesa*, do grupo 4. No entanto, em uma variação da mesma história contada pelo grupo 2, presente no episódio *A história de terror*, é o pai que luta com o pai vampiro para salvar a família. Assim, as crianças atribuem ao pai o papel de protetor, tanto da família de humanos, como da família de vampiros, no caso do pai vampiro.

Episódio 5 #Grupo2 – Kauã (4;8/M); Lílian (4;9/F); Kiko (5;7/M); Samuel (5;8/M).

A história de terror

18min00s – 20min22s

A pesquisadora direciona as crianças para a finalização do teatro.

Pesquisadora: E como é o fim da história, então?

Samuel: O fim da história é depois do Natal, e amanhã já é Natal.

Samuel conversa com a pesquisadora se movimentando pela sala. Lílian e Kauã estavam sentados no sofá e Kiko se junta a eles.

Pesquisadora: E aí?

Samuel começa a correr em círculos pela sala.

Lílian (falando com Kiko e Kauã): Tem que ter uma árvore de natal, pra poder ficar bonito, não é?

Samuel deita no chão: Bora dormir, no saco de dormir (Kiko atravessa para o outro lado do sofá,

passando por Lílian e por Kauã).

Kiko: Papai, eu também quero saco de dormir

Samuel: Então bora.

Kiko deita no chão, perpendicular a Samuel.

Kiko: Boa noite pai.

Samuel: Boa noite (levanta rapidamente). Eita, tem que contar a história! Os filhos não dormem sem história (dá uma olhada ao redor de toda a sala).

Pesquisadora: E aí? Como é?

Lílian (desce do sofá e depois volta): dorme sim Samuel

Samuel: quem é que conta a história é a mãe, pra todo mundo. Vai ser uma história de terror (senta em uma cadeira, ao lado do sofá, Lílian o acompanha com os olhos). Porque, em todo acampamento, se conta história de terror.

Lílian: Então vou contar uma história de terror, pronto e acabou (gesticulando com os braços)

Kiko, que estava fora da filmagem, aparece novamente.

Pesquisadora: E aí?

Kauã (gesticulando com as mãos): Era uma vez... Um monte de hominho...

Samuel (dá uma pulo da cadeira e, em seguida, volta para ela): Não é assim não.

Lílian (se debruçando por cima de Kauã e segurando suas mãos): Sou eu é que falo.

Samuel: Era uma vez...

Kiko: Pai... Vamos ir para casa?

Samuel (falando alto): Eu posso contar agora a história que a gente ainda não acampou (coloca a mão na boca e começa a falar baixo e pausadamente): Era uma vez, há muitos anos atrás... Existia... Uma família de vampiros. Cada pessoa que entrava... (Kiko interrompe: Morria) nunca mais voltava para casa. E então, uma família de filhos, bebês, mães e pais entraram na casa... De lua cheia... (falando mais baixo)... Um lobisomem apareceu e comeu. A mãe atropçou na boca do lobo e foi devorada.

Lílian: Ahhh tá na hora de dormir (Lílian deita, seguida por Kiko e Kauã)!

Samuel: Aí, quando a mãe entrou na boca do lobo e dormiu. Todo mundo que entrou na boca do lobo (Kauã faz um grunido, imitando uma fera. Samuel olha para ele e sorri)... foi dormir. Aí, o único que não foi devorado foi o pai. O pai estava lá, esperando a família (Kauã levanta e olha atento para Samuel)... Quando veio o pai vampiro, os dois... gritaram e lutaram.

Kiko dá um gritinho e levanta. Kauã dá um grito semelhante ao de Kiko.

Samuel: Aí (Lílian, Kiko e Kauã sentam no sofá e olham para Gabriel)... fim. Acabou.

Este episódio se situa no acampamento, na noite antes do natal, quando a família volta para casa e abre os seus presentes, tal qual analisado em *O irmão e o bebê* (ver p. 103). Aqui, a pesquisadora direcionava as crianças para a finalização do teatro, questionando como seria o fim da história. Samuel procura adiar um pouco a sua finalização, afirmando: “O fim da história é depois do Natal, e amanhã já é Natal”. Enquanto conversa com a pesquisadora, ele se movimenta pela sala. Lílian e Kauã continuam sentados no sofá e Kiko se junta a eles. Samuel passa a correr pela sala. Lílian desenvolve a ideia trazida por Samuel, discutindo com Kiko e Kauã, a necessidade de uma árvore de natal, para poder ficar bonito.

Samuel, que andava pela sala, deita no chão e afirma: “Bora dormir, no saco de dormir”, dando continuidade à temática do acampamento. Kiko fortalece a ideia de Samuel, ao se aproximar dele e dizer: “Papai, eu também quero saco de dormir”. Assim, a história tem continuidade a partir da temática do acampamento, de maneira que Samuel (pai) e Kiko

(filho) se deitam nos sacos de dormir e desejam boa noite um ao outro. Contudo, Samuel se levanta rapidamente e, assumindo o papel de pai, afirma a necessidade de contar uma história para os filhos, já que eles não dormem sem história. Nesse momento, Samuel parece trazer para a oficina elementos de sua própria experiência na família ou mesmo algo que viu ou ouviu de adultos. A pesquisadora dá abertura para essa necessidade trazida por Samuel, mas Lílian discorda dele, afirmando: “dorme sim Samuel”.

Logo, ele utiliza a estratégia de doar à mãe a responsabilidade de contar a história, colocando Lílian em papel de destaque. Faz uso, então, de recurso semelhante ao que Sebastião (grupo 4) empregou para convencer Juliana de sua versão da história (ver episódio *O dragão e a princesa*, p. 111). Afirma, contudo, que será uma história de terror, argumentando que, em todo acampamento, se contam histórias de terror. Lílian parece mudar de ideia acerca da necessidade de contar uma história para os filhos quando afirma: “Então vou contar uma história de terror, pronto e acabou”. Assim, a versão de Samuel é incorporada ao teatro e aceita pelo grupo.

Kiko, que estava fora da filmagem, se aproxima dos colegas novamente. Contudo, Kauã toma o lugar que havia sido designado a Lílian e começa a contar a história: “Era uma vez... Um monte de hominho...” Samuel parece repreender Kauã, ao dar um pulo da cadeira e, em seguida, voltar para ela, afirmando: “Não é assim não”. Lílian parece agir com intenção semelhante, ao se debruçar por cima dele e segurar suas mãos, afirmando que era ela quem deveria falar. Assim, dentro da cultura de pares, as crianças delimitam os papéis de cada integrante da família e não aceitam tomá-los de maneira flexível, de forma que o bebê contasse a história. Nesse sentido, como afirma Sarmiento (2003), a cultura de pares permite às crianças se apropriarem, reinventarem e reproduzirem o mundo que as rodeia, numa relação que proporciona trabalhar medos, construir fantasias e representar cenas do cotidiano. Logo, Samuel dá novamente início à narração, mas é interrompido por Kiko que, referindo-se a ele como pai, pede para voltarem para casa. Assim, apesar de o grupo ter incorporado a ideia de Samuel acerca da história de terror, a família parece de dispersar quando cada um quer assumir o papel de contador da história.

Nesse momento, Samuel, falando alto e demonstrando autoridade, que parece ser atrelada ao papel de pai, assume o lugar de contador da história afirmando – talvez para se opor à demanda de Kiko para voltar para casa e dar continuidade ao teatro no Natal – que eles ainda não haviam acampado. Supõe-se, então, que só voltariam para casa depois de passar a noite no acampamento. No entanto, a perspectiva de Samuel parece ir perdendo, pouco a pouco, destaque dentro do grupo. Diante disso, ele assume uma *performance* de contador de

histórias de terror, colocando a mão na boca e falando baixo e pausadamente: “Era uma vez, há muitos anos atrás... Existia... Uma família de vampiros. Cada pessoa que entrava...” Kiko interrompe a fala de Samuel introduzindo que eles morriam, provavelmente como uma maneira de abreviar a história. Contudo, Samuel ignora a fala de Kiko e continua narrando a sua versão da história: “Nunca mais voltava para casa. E então, uma família de filhos, bebês, mães e pais entraram na casa... De lua cheia... (falando mais baixo)... Um lobisomem apareceu e comeu. A mãe atropçou na boca do lobo e foi devorada”.

Observa-se como Samuel, ao narrar uma história com personagens lendários como vampiros e lobisomens, desvela elementos de uma concepção socialmente compartilhada sobre família, tratando-se, nesse caso, da família nuclear, modelo hegemônico nas representações sociais de família (VASCONCELOS, 2013; CHAVES *et. al.*, 2002), constituindo uma organização ideal a ser seguida (DE ROSA; D’AMBRÓSIO; AIELLO, 2014; DINIZ, SANTOS; LOPES, 2007). Lílian parece não gostar da história, quando afirma: “Ahhh tá na hora de dormir” e se deita no sofá. Ela é seguida por Kiko e por Kauã. No entanto, Samuel continua a narração da história e incorpora o elemento “dormir” trazido por Lílian. Ele afirma: “Aí, quando a mãe entrou na boca do lobo e dormiu. Todo mundo que entrou na boca do lobo... foi dormir”. Enquanto Samuel dá continuidade à história, Kauã parece mudar de postura e faz um grunhido, aparentemente, com o intuito de imitar uma fera. Samuel olha para ele e sorri, provavelmente aprovando a sua participação na história.

Samuel continua a sua narrativa e, nela, destaca que, o único que não foi devorado foi o pai, que estava lá, esperando pela família. Logo, observa-se, novamente, a concepção de família como aquela que cuida. Nesse momento, Kauã parece interessar-se novamente pela história de terror. Ele se levanta do sofá e olha atento para Samuel. Dando seguimento à sua narrativa, este afirma que o pai vampiro encontrou o pai e ambos gritaram e lutaram. Kiko dá um gritinho, provavelmente aprovando a versão de Samuel e se levanta, sendo seguido por Kauã, que imita o gritinho de Kiko. Lílian segue Kiko e Kauã e os três se sentam no sofá e olham para Samuel. Contudo, este afirma que a história acabou.

A análise das oficinas indicou, também, que, para além de reproduzir interpretativamente experiências e sentidos socialmente compartilhados sobre família, as crianças trouxeram repertórios inusitados. Estes transgrediam concepções usuais de família e chamaram a atenção da pesquisadora para o papel das crianças enquanto atores sociais, ressaltando a ontogênese de representações sociais em crianças como um processo produtivo-reprodutivo (CORSARO, 1990). Logo, destaca-se que as crianças, ao longo de seu desenvolvimento, encontram-se envolvidas nos sistemas de valores próprios da sociedade

onde vivem da mesma forma que participam da construção desses valores (GARNIER, 1999; CORSARO, 2009a). Subjacentes a tais elementos, uma representação social se desvelava, neste caso, aquela que relaciona família ao componente afetivo e não a laços de parentesco.

Nesse sentido, assegura Vianna (2011), a família atual encontra-se vinculada ao elemento que explica a sua função, ou seja, o afeto. Este se torna aplicável a todas as formas de manifestação de família, na medida em que revela uma característica inata dos seres humanos. De fato, como discute Bussab (2000a), o apego constitui mecanismo básico subjacente à constituição da família, de maneira que, no *homo sapiens*, existem predisposições naturais para a vinculação, que se concretizam nas relações de parentesco, convivência e formação de laços de família. Logo, como preconizam Carvalho, Bussab e Rabinovich (2013), a vinculação afetiva pode ser entendida como o elemento de coesão do grupo familiar, na medida em que o afeto figura como uma espécie de cola, que une o grupo “nós”. As crianças do grupo 3 parecem, então, destacar as relações de convivência e formação de laços de família, quando propõem uma constituição familiar formada por amigos. O episódio *A família de amigos*, transcrito abaixo, ilustra essa discussão.

Episódio 3 # Grupo 3 – Raquel (5;4/F); Edson (5;5/M); Levi (5;3/M); Mayara (5;6/F)

A família de amigos

38min16s – 40min31s

As pesquisadoras estimulam as crianças a criar a história. Discutem que personagem cada um será na família. As crianças começam a negociar.

Edson aponta para Raquel: Mamãe

Raquel: Edson vai ser o papai, depois vem a mamãe (aponta para a sua cabeça), depois vem o filho (aponta para Mayara)

Auxiliar de pesquisa (para Raquel): Tu vai ser o papai?

Raquel (sorrindo): não, ele (aponta para Edson) vai ser o papai.

Auxiliar de pesquisa (para Edson): tu vai ser o papai é?

Edson balança a cabeça negativamente

Raquel: É, vai ser.

Pesquisadora: Vai ser Edson?

Edson balança a cabeça negativamente.

Pesquisadora: Ele está dizendo que não. Vai ser quem, Edson?

Mayara (aponta para Levi): tu vai ser o papai, a mamãe (aponta para Raquel)

Raquel: Então Levi vai ser o pai.

Pesquisadora: Quer ser o pai, Levi? (Ele balança a cabeça afirmativamente). E Edson, vai ser quem?

Raquel: O filho, então.

Mayara: Não, o amigo do pai.

Raquel: É. Pode ser. Ele (aponta para Levi) é o pai e esse daqui (aponta para Edson) é o amigo dele.

Mayara: E a gente é amiga.

Raquel: É. Pronto.

Pesquisadora: É a família de amigo?

Raquel: É, a nossa família é de amigo.

Pesquisadora: E pode, uma família de amigo?

Mayara: Pode.

Pesquisadora: Pode? E como é uma família de amigo?

Edson: Vovô, vovó, vovô, vovó.
 Raquel faz sinal para Edson parar de falar.
 Raquel: Menino!
 Pesquisadora: E vovô, vovó é uma família de amigo?
 Raquel: Deixa eu falar. Ele (apontando para Levi) trabalha, e aí vem o amigo dele (aponta para Edson) que trabalha perto... trabalha com ele.
 Mayara: E a filha trabalha (Edson e Raquel falam ao mesmo tempo)
 Pesquisadora: Peraí, vamos ouvir Mayara, depois vocês falam.
 Mayara e Raquel falam ao mesmo tempo (uma complementando a outra): E a amiga, fica perto da outra amiga.
 Pesquisadora: E Edson, o que é que você ia dizer?
 Edson: Amigo... amigo.
 Pesquisadora: Ah, então a gente vai fazer uma família de amigos? Vamos fazer então. Como é?
 Raquel levanta, sorrindo: Vai, vem Mayara.
 Pesquisadora: Vamos lá.
 Raquel chama todos os colegas para perto dela.
 Raquel segura a mão de Mayara: a gente está indo para o trabalho. Tu (para Edson) dá a mão a ele (Levi)
 Raquel: A gente está indo para o trabalho (estão todos de mãos dadas). Aí chegam os amigos e vamos para o trabalho.
 Raquel solta a mão de Edson e caminha, com Mayara, para o lado oposto da sala. Edson e Levi seguem as meninas.
 Raquel: O trabalho de vocês é ali (aponta para o outro lado da sala)
 Assim, as meninas vão para o lado esquerdo da sala e os meninos para o lado direito.
 Mayara e Raquel fingem que estão trabalhando. Edson e Levi estão fora do alcance da filmagem.
 Raquel (5 segundos depois): Pronto. Saímos do trabalho e vamos para casa.
 Nesse momento e, ao mesmo tempo, as quatro crianças voltam para junto da pesquisadora.

Sarmento (2003) discute o conceito de culturas da infância referindo-se à capacidade destes atores sociais, as crianças, construírem, de forma sistematizada, modos de significação do mundo e ações intencionais, que são distintos dos modos adultos de significação e ação. Logo, estas culturas da infância se constituem no reflexo mútuo das produções culturais dos adultos para as crianças; e das produções culturais das próprias crianças na interação com os pares. Nesse sentido, as culturas da infância transportam as marcas do tempo e exprimem as sociedades nas suas contradições e complexidade. A emergência de tais tensões permite às crianças desafiar regras e autoridades, nos seus diferentes espaços de convivência. Desse modo, destaca-se o caráter criativo e interpretativo das culturas da infância, de maneira que “[...] o processo de reprodução interpretativa implica nas apropriações feitas pelas crianças, de forma criativa e ativa, dos modelos adultos que passam por um processo de embelezamento ou adaptação para depois serem confrontados com as realidades delas próprias” (BORDIN; BUSSOLETTI, 2014, p. 688).

Nesta oficina, observa-se um esforço das pesquisadoras, no sentido de auxiliar as crianças na compreensão da tarefa proposta, já que elas não sabiam o que era um teatro. As

pesquisadoras, então, estimulam as crianças a criarem uma história sobre família e discutem que personagem cada uma delas assumirá na encenação. Essas tentativas parecem surtir efeito positivo, e o grupo inicia um processo de negociação. Nesse momento, Edson aponta para Raquel e afirma que ela será a mãe. Posteriormente, esta acrescenta que Edson será o pai e que Mayara será o filho (não ajustando o papel ao gênero da colega). Contudo, Edson não aceita o papel de pai, apesar de Raquel insistir para que ele o assuma. Assim, quando a pesquisadora e a auxiliar de pesquisa perguntam se ele será o pai, ele sempre balança a cabeça negativamente. Apesar da insistência da colega, a pesquisadora dá abertura para as motivações de Edson e acrescenta: “Ele está dizendo que não. Vai ser quem, Edson?”

Nesse momento, Mayara toma a palavra e procura resolver o impasse. Ela aponta para Levi que, até o momento, apenas observava a discussão, e afirma que ele será o papai e que Raquel será a mamãe. Esta, que até então insistiu para que Edson fosse o pai, parece querer dar um fechamento à discussão, quando afirma: “Então Levi vai ser o pai”. A pesquisadora se certifica se Levi quer ser o pai e ele balança a cabeça afirmativamente. Passa, então, a direcionar a discussão para a definição de que personagem da família Edson será. É interessante ressaltar que, até o momento, as crianças construía um modelo nuclear de família, com pai, mãe e filho. Este, inclusive, foi posteriormente encenado por elas, como outra forma de família.

Seguindo essa perspectiva, Raquel propõe que Edson seja o outro filho. No entanto, Mayara traz um elemento novo para o grupo, quando afirma que ele será o amigo do pai. Raquel imediatamente concorda com Mayara e, ao contrário das expectativas da pesquisadora, não demonstra nenhum estranhamento a tal estrutura de família. Ela afirma, então: “É. Pode ser. Ele (aponta para Levi) é o pai e esse daqui (aponta para Edson) é o amigo dele”. Mayara acrescenta, ainda, que ela e Raquel também serão amigas, na família. Assim, as crianças constroem um modelo inusitado de uma família de amigos e a pesquisadora passa a explorar essa ideia, buscando compreendê-la melhor. Então, a pesquisadora questiona: “É a família de amigo?”

Observa-se, portanto, um embelezamento da brincadeira sobre família, processo que Corsaro (2011) associa à transformação, em contraponto à estabilidade; afirmando que ambas são características da cultura de pares. De acordo com Sperb (2009), trata-se da intensificação de sub-rotinas que fazem parte da brincadeira, no sentido de prolongar ou chamar a atenção para certos aspectos das rotinas, a partir da repetição e do exagero. Logo, como afirmam Lucena e Pedrosa (2014), o embelezamento parece relacionar-se com a manutenção do interesse das crianças em uma atividade, tornando-a mais atrativa e desafiadora. Assim, as

crianças mais interpretam do que reproduzem. Nas palavras de Sperb (2009, p. 75): “[...] as crianças reorganizam seus espaços de brincar, criando novos cenários para suas brincadeiras, inventando novas funções para as personagens cujos comportamentos são aceitáveis pelo grupo a que as crianças pertencem”.

Raquel responde afirmativamente aos questionamentos da pesquisadora acerca da possibilidade de uma família de amigos. Contudo, quando questiona às crianças como é uma família de amigo, Edson retoma uma brincadeira que se iniciou desde o primeiro contato com as pesquisadoras, afirmando que é “Vovô, vovó, vovô, vovó”, falando rapidamente e com um ritmo musical. Raquel faz sinal para que o colega pare e o repreende. A pesquisadora aproveita a deixa de Edson e questiona: “E vovô, vovó é uma família de amigo?” como estratégia para estimular a inserção das crianças em uma discussão acerca da perspectiva trazida por Mayara. Contudo, nenhuma delas demonstra estranhamento a esta possibilidade. Logo, como afirma Redin (2009, p. 120-121): “mais do que assumir papéis associados às atividades dos adultos, as crianças inovam nos arranjos que fazem, nos materiais que utilizam, tornando essa interpretação criativa”.

Novamente, Raquel pede a palavra e procura explicar a ideia da família de amigos. Ela, então, afirma que Levi (que era o pai) trabalha e que o amigo dele, Edson, trabalhava inicialmente perto, mas depois acrescenta que Levi trabalha com Edson. Assim, eles seriam o pai e seu amigo. Mayara busca incrementar a ideia trazida por sua colega, afirmando que a filha trabalha, mas Edson e Raquel falavam ao mesmo tempo, o que dificultou a compreensão da pesquisadora. Ela, então, intervém, como tentativa de organizar o turno da fala das crianças, para poder compreender melhor suas ideias. Afirma: “Peraí, vamos ouvir Mayara, depois vocês falam”.

Mayara e Raquel passam a explicitar, juntas, a ideia da família de amigos, retomando uma brincadeira que já havia surgido diante das pesquisadoras – e que, talvez, faça parte de seus repertórios fora do contexto da oficina – de falarem uma complementando a outra. Mas, agora, de maneira que é possível compreendê-las. Observa-se, então, a criação de sub-rotinas de embelezamento da brincadeira, de maneira que as crianças criam “culturas singulares” (REDIN, 2009). Assim, elas afirmam que a amiga fica perto da outra amiga, mas não retomam o papel de filha, que Mayara introduziu. Não fica claro se se trata de uma família formada por quatro amigos, ou por um pai e uma filha, um amigo e uma amiga. Contudo, assim como preconizam Ribeiro e Cruz (2013), a proximidade física e a convivência parecem ser tomados, pelas crianças, como sentidos compartilhados de família. A pesquisadora dá abertura, então, para que Edson traga suas ideias e ele afirma: “Amigo... amigo”, talvez por

haver se esquecido do que conversava com Raquel, ou por já ter suas ideias contempladas no decorrer da discussão. A pesquisadora parte, então, para estimular as crianças a encenarem a família de amigos, questionando como ela é.

Assim, Raquel, sorrindo, chama inicialmente Mayara e, posteriormente, os demais colegas para perto dela. Segura a mão de sua amiga e afirma que ambas estão indo para o trabalho, indicando a Edson, que dê sua mão para Levi. Formam-se, então, dois sistemas: as amigas e seu trabalho; o pai e seu amigo do trabalho. De acordo com a imaginação das crianças, as meninas trabalham em um mesmo lugar e os meninos trabalham juntos em outro lugar. Raquel dá, então, seguimento à encenação, afirmando: “A gente está indo para o trabalho (estão todos de mãos dadas). Aí chegam os amigos e vamos para o trabalho”. Nesse momento, ela solta as mãos de Edson e de Levi e segue com Mayara para o lado oposto da sala.

Como Edson e Levi caminham na mesma direção que as meninas, Raquel os indica o outro lado da sala e afirma: “O trabalho de vocês é ali”. Logo, as meninas vão para o lado esquerdo da sala e os meninos vão para o lado direito. Assim, elas fingem estar trabalhando, enquanto Edson e Levi estão fora do alcance da filmagem, por se tratar de uma sala grande. Alguns segundos depois, Raquel parece demonstrar que o turno do trabalho acabou. Ela, então, afirma: “Pronto. Saímos do trabalho e vamos para casa”. As quatro crianças se unem novamente e voltam para junto da pesquisadora. As crianças trazem, portanto, a família de amigos e sua rotina de trabalho como possibilidade de representar a família, sem explicitar laços de parentesco, mas ancoradas em uma perspectiva de vínculo afetivo e união. Nesse sentido, incorporam elementos que destoam de uma visão mais estática do objeto social em estudo, realçando as representações sociais como elementos dinâmicos.

Assim, destaca-se a ontogênese de representações sociais como um processo produtivo-reprodutivo (CORSARO, 1990), fundamentado na reprodução interpretativa de situações experimentadas pelas crianças em suas vivências e experiências com o objeto social família. Conteúdos que atrelam a família a laços de cuidado e de convivência também se configuram nos episódios analisados. Na cultura de pares, tais relações são incrementadas por elementos da cultura simbólica da infância, de maneira que desenhos animados, personagens dos contos de fadas e figuras míticas e lendárias, como o Papai Noel, são enredados às histórias sobre família e, em algumas situações, tomados como ponto de partida para justificar determinados posicionamentos e pontos de vista das crianças. Além disso, os participantes da pesquisa demonstraram intensa capacidade de construir modos de significação do mundo e

ações intencionais distintas das dos adultos (SARMENTO, 2003), tal qual a criação de uma família de amigos.

Nesse processo, proporcionaram um embelezamento da brincadeira sobre família, criando sub-rotinas que chamam a atenção para a perspectiva que associa família a laços de proximidade e de afeto (RIBEIRO; CRUZ, 2013). E, desse modo, as crianças podem contribuir para a transformação de representações sociais. Assim, na base de todos esses processos, encontram-se conteúdos objetivados sobre família, que precisam ser analisados no estudo da ontogênese de representações sociais. Por conseguinte, essa discussão é seguida por uma análise que realça os processos de objetivação e de ancoragem, buscando, nas oficinas, elementos que fornecem indícios acerca de sua construção.

3.1.2 - Um destaque para os processos de objetivação e de ancoragem

Moscovici (1978, 2007) analisa os processos de objetivação e de ancoragem na elaboração de representações sociais. De acordo com o autor, eles se constroem mutuamente e estão relacionados à sua formação e funcionamento. Logo, a objetivação permite transformar o abstrato em concreto, dando textura material às ideias e passando-se de imagens a palavras; enquanto a ancoragem, ou amarração, diz respeito ao enraizamento social da representação e de seu objeto na memória social (JODELET, 1996, 2001). A ancoragem permite, assim, integrar o novo ao velho e tornar familiar o que é estranho. Nesse sentido, Marková (1999) discute a ancoragem como um processo de orientação mais interna, fundamentado na experiência individual e na memória, pela classificação e denominação dos novos fenômenos. Já a objetivação constitui um processo de orientação mais externa, no qual o sujeito concretiza uma ideia.

Com base nesses conceitos, fundamentais à teoria das representações sociais, buscar-se-á, neste tópico de discussão, analisar pistas que emergiram ao longo das oficinas, no sentido de compreender como estes processos se constroem. É interessante ressaltar que, embora os conceitos de objetivação e de ancoragem mostrem-se relacionados às influências das ideias de Piaget na teoria das representações sociais (MOSCOVICI, 2001, 2007), nesta pesquisa, buscar-se-ão subsídios teóricos que forneçam elementos para a análise do próprio processo examinado.

Inicialmente, destaca-se que, no tocante à ontogênese de representações sociais em crianças pequenas, observa-se que tais processos se elaboram ao longo do desenvolvimento das funções psicológicas, sendo marcados pelas características do pensamento infantil. Assim,

Wallon (1945/1989) discute que a construção do pensamento na criança se dá a partir de um processo descontínuo, que tende à integração. Nesse sentido, planos distintos de pensamento, como a fantasia e o pensamento lógico, se coconstrõem e caminham em direção à elaboração de um pensamento mais categorial, que nunca substituirá completamente as formas mais primitivas das funções psicológicas. Essas categorias vão, por conseguinte, tornando-se cada vez mais bidirecionais e flexíveis, à medida que o pensamento se torna reversível.

Contudo, é interessante ressaltar que tal aspecto não corrobora uma perspectiva que analise as representações sociais por um ponto de vista unicamente cognitivo, tal como pode ser inferido das críticas de Potter e Litton (1985) à teoria. Elas se constroem, portanto, nas interações sociais e nas relações com os objetos, em uma perspectiva histórica. E, nesse sentido, devem ser analisadas considerando-se sua sociogênese, ontogênese e microgênese (GARNIER, 1999; DUVEEN, 1999; DUVEEN; LLOYD, 1990, 2003; DUVEEN; DE ROSA, 1992). Corroborando essas ideias, Castorina (2009) discute que as representações sociais se distinguem do conhecimento propriamente conceitual, posto que são elaboradas na comunicação e tomam forma através do discurso social, não se limitando a uma lógica argumentativa. Logo, seu foco está no mundo dos valores, em relação ao mundo dos fatos.

Nas oficinas, assim como na pesquisa desenvolvida por Garnier (1999), observou-se que as representações sociais de família são elaboradas com base na articulação de fragmentos de várias representações de diferentes objetos sociais, que mantêm relações de dependência entre si, e parecem constituir um sistema representacional. Deste modo, chamou a atenção da pesquisadora que as crianças, ao serem instigadas a construir um teatro sobre família, forneceram indícios de elementos de suas representações daqueles que a constitui, realçando seu papel e função. Daí o surgimento, por exemplo, de tensões acerca da existência de dinossauro na família, tal qual analisado no episódio *Como vai ser a história?* (ver p. 108) Em outros termos, com base nos repertórios trazidos pelas crianças, constatou-se que suas representações sociais de família se objetivavam na articulação entre fragmentos das representações sociais do pai, da mãe, dos avós e do bebê; como também, da função e das ações da família no dia a dia. E, nesse sentido, todas essas representações se articulavam a uma representação social mais ampla, que associa família ao cuidado.

Geralmente, esse papel/função de cada membro da família emergia de forma mais rígida e unidirecional. Observou-se forte tensão no grupo 5, também encontrada nas pesquisas de Corsaro (2009a) e de Pereira, Lira e Pedrosa (2011), acerca da possibilidade de existir dois pais ou duas mães na família. O episódio *A tia-mãe e a só-mãe* ilustra essa discussão, como também, proporciona a análise de um salto qualitativo no pensamento de Liza, que passa a

argumentar as relações familiares como flexíveis e bidirecionais, no sentido de que uma tia e um tio, também podem ser pai e mãe. Assim, é possível que haja dois pais e/ou duas mães na família. Como destaca Corsaro (2009a), o jogo de papéis é imprevisível e rico de oportunidades para reflexão e aprendizagem.

Episódio 2 # Grupo 5 – Lírío (5;5/F); Liza (5;6/F); José (5;0/M); Samuel (5;8/M)

A tia-mãe e a só-mãe

6min31s – 9min52s

O conflito com relação a ter dois pais na história continuava. Já Liza e Lírío aceitavam a ideia de ter duas mães. A auxiliar de pesquisa senta com as crianças, que negociavam os papéis de cada um no teatro.

Auxiliar de pesquisa: Vamos negociar agora. Por que pode ter duas mães e não pode ter dois pais?

Samuel: Não sei.

José: porque não tem duas mães na família e não tem dois pais.

Liza: E o que é que tem? A tia é a mãe e Lírío é a mãe também (põe as duas mãos na sua cintura).

José: Não...

Liza: Lírío é a mãe de outra filha e eu sou a tia de outra tia... Tia tem que ser mãe também...

A auxiliar de pesquisa propõe uma votação, mas as crianças não aceitam e continuam discordando.

Auxiliar de pesquisa: Agora... Me explica Lírío e me explica Liza... por que tem que ter duas mães na história?

Liza: Porque...

José: Não pode ter não, também!

Auxiliar de pesquisa: Calma. Vamos escutar José... Por que duas mães?

Liza (tocando em José): Peraí. Porque (aponta para si)... tia mãe; e ela (aponta para Lírío) é mãe, só mãe.

Pesquisadora: Hummm

José: Não, não, não, não...

As crianças falam todas ao mesmo tempo e fica difícil de compreender.

Auxiliar de pesquisa: Peraí, peraí. Deixa eu ver se eu entendi. José... Vamos procurar entender o que a amiguinha está dizendo... Tia é mãe e a mãe é mãe também... Não foi isso que tu disse (olhando para Liza)?

Liza: Não. Eu sou a tia (apontando para si), mas eu sou mãe... e ela (apontando para Lírío) é só mãe.

Samuel: Não.

Auxiliar de pesquisa: Ah, entendi... Peraí.

Samuel: Não é assim não. Não é assim não.

José: Assim não, assim não (levanta a mão). Deixa que eu escolho...

As crianças começam a falar todas ao mesmo tempo. Liza grita e a auxiliar de pesquisa e a pesquisadora pedem que ela não grite. Samuel pede a palavra.

Samuel: Eu que falo

José: Não. Eu.

Auxiliar de pesquisa: Deixa eu entender. A Liza é tia e é mãe, não é isso Liza? (Ela balança a cabeça afirmativamente)

Lírío: E eu sou a mãe.

Auxiliar de pesquisa: E Lírío é a mãe...

Liza: Só mãe.

Auxiliar de pesquisa: Só mãe. E tu (referindo-se a Liza) é tia...

Liza: Eu sou tia-mãe e ela é só tia...

Auxiliar de pesquisa: Então pronto, a gente tem a tia mãe e a só mãe.

Lírío: Eu não quero ser a tia, eu quero ser a mãe.

Auxiliar de pesquisa: Ahhhh, vamos entender. A gente tem uma mãe e uma tia-mãe, que também é mãe. Ela (referindo-se a Liza) é tia e também é mãe.

Lírío: Eu sou a mãe.

Auxiliar de pesquisa: E tu (referindo-se a Lírio) é a mãe...

Samuel: Não é assim não...

Liza: Agora vamos ver a dos meninos.

Liza tenta transpor sua lógica para a situação de Samuel e de José. Porém, eles não aceitam e passam a brigar. A auxiliar de pesquisa impede Samuel, que tentava chutar José. Ele sai da sala e não volta mais para participar da oficina. A história fica com a só-mãe, a tia-mãe e o pai.

De acordo com Wallon (1945/1989), não são distintos todos os planos pelos quais poderiam permutar um estado mental-sujeito, um pensamento e o objeto de pensamento. Estes permanecem, ainda, confusos e desintegrados. Logo, um ou outro plano prevalece e a criança passa de um a outro, sem aprendê-los em sua perspectiva recíproca. Um exemplo dessa situação diz respeito às relações de parentesco. Assim, é necessário compreender que o papel que um indivíduo ocupa na família, está atrelado a um outro, constituindo pares, como mãe-filho, tio-sobrinho; dependendo do enfoque dado à situação. Logo, tais características do pensamento infantil se mostram nas formas de apreensão dos objetos, por parte das crianças, e também fornecem subsídios para a análise da ontogênese de representações sociais.

O grupo 5 conta com a presença de Samuel, que já havia participado das oficinas de teatro no grupo 2, em que desempenhou o papel de pai. Como discutido anteriormente, não se previa que a mesma criança participasse das oficinas em mais de um grupo. Contudo, ele insistiu muito para brincar novamente e se abriu essa exceção. O fato de Samuel já estar familiarizado com a proposta das pesquisadoras parece ter repercutido no grupo, posto que as crianças já entraram na sala negociando seus papéis no teatro, antes mesmo que as pesquisadoras apresentassem a proposta. Como houve bastante insistência, no sentido de que os dois meninos queriam ser o pai e as duas meninas queriam ser a mãe, instaurou-se um conflito no grupo: a possibilidade de haver dois pais e/ou duas mães na família.

É interessante ressaltar que, para Wallon (1959/2008), conflitos e contradições são protagonistas no desenvolvimento humano e a construção do conhecimento lida com o esforço contínuo para resolver contradições. Logo, diferenças ou oposições devem ser aprofundadas em sua diversidade, ao invés de serem consideradas em suas semelhanças, com base em uma perspectiva homogênea. Uma das principais contradições diz respeito à constituição da própria pessoa, ou seja, do eu psíquico, que implica o outro: a oposição à própria personalidade, de personalidades estranhas (WEREBE; NADEL-BRULFERT, 1986). Nesse sentido, a delimitação do eu constitui uma conquista lenta e confusa, marcada por disputas e períodos de alternância de papéis (WALLON, 1949/1995). Esse processo muitas vezes se desvela em brigas e na oposição como forma de se auto-afirmar, característica que

deve ser considerada, no que diz respeito às brigas e conflitos que emergiram na oficina do grupo 5, especialmente entre José e Samuel.

No episódio *A tia-mãe e a só-mãe*, apesar das discordâncias iniciais, Liza e Lírio se mostraram mais abertas ao arranjo de ter duas mães na família. A auxiliar de pesquisa, então, senta com as crianças e passa a estimular a negociação dos papéis de cada uma delas no teatro. Seu questionamento, “Por que pode ter duas mães e não pode ter dois pais?” figura no sentido de se compreender as formas de pensamento das crianças, que parecem fundamentar-se em uma concepção unidirecional e estática dos papéis que cada indivíduo pode ocupar na família. Diante da pergunta da auxiliar de pesquisa, Samuel responde: “Não sei”, talvez por não encontrar argumentos que expliquem seu estranhamento à possibilidade de haver dois pais e duas mães na história. José, no entanto, parece fundamentar-se em elementos de sua própria experiência ou em sentidos compartilhados sobre família, ao argumentar que não tem duas mães na família e também não tem dois pais.

Liza, contudo, demonstra maior habilidade em compreender que o papel que cada indivíduo ocupa nos grupos dá-se em relação ao outro. Assim, sua fala: “E o que é que tem? A tia é a mãe e Lírio é a mãe também” mostra uma forma relativa de pensamento, que tende à integração (WALLON, 1945/1989). Logo, ela parece transitar entre um modo de pensamento mais primitivo/estático e a reversibilidade de suas formas. José nega a possibilidade trazida pela colega. No entanto, Liza defende e tenta argumentar seu ponto de vista: “Lírio é a mãe de outra filha e eu sou a tia de outra tia... Tia tem que ser mãe também...”. Observa-se, portanto, que ela ainda se confunde na explicação das relações de parentesco, inclusive, ao afirmar que a tia tem que ser mãe também.

A auxiliar de pesquisa propõe, então, uma votação, no sentido de chegar a um consenso entre as crianças, com base na maioria. Essa atitude se deu, provavelmente, para evitar sentimentos negativos nos participantes, já que todos estavam muito tensos e agitados. No entanto, elas resistem à interferência do adulto e continuam discordando entre si. Assim, desfazer o conflito parece ser menos interessante às crianças do que permanecer na tensão gerada por ele. De fato, Corsaro (2011) afirma que os conflitos são elementos centrais na cultura de pares e que eles surgem naturalmente, como fruto das interações com adultos e com pares. Os conflitos contribuem, então, para a complexidade estrutural e para a diferenciação das culturas de pares. Assim sendo, a auxiliar de pesquisa procura retomar o argumento de Liza, quando afirma: “Me explica Lírio e me explica Liza... por que tem que ter duas mães na história?” Liza, que ainda se confunde na reversibilidade das relações, responde apenas:

“Porque...”. José nega a possibilidade de ter duas mães na história, afirmando que também não pode. A auxiliar de pesquisa intervém, pedindo que ele escute os argumentos de Liza.

A criança, então, interpretando as relações de parentesco, cria os termos tia-mãe, no sentido de se referir àquela que será a tia na história, mas que também é mãe, em outro plano das relações de parentesco; e a só-mãe, que se aproxima da ideia usual de mãe. Contudo, José nega enfaticamente essa possibilidade, talvez por ainda não compreender o argumento da colega ou como estratégia de autoafirmação. Em concordância ao que afirma Wallon (1945/1989), as crianças confundem *ser pai/mãe*, com *o conceito de pai/mãe em sua totalidade específica*. Nesse momento, começam a falar todas ao mesmo tempo e fica difícil de compreender seus argumentos. A auxiliar de pesquisa procura explorar a proposta trazida por Liza, no sentido de esclarecê-la. Ela diz: “Peraí, peraí. Deixa eu ver se eu entendi. José... Vamos procurar entender o que a amiguinha está dizendo...Tia é mãe e a mãe é mãe também... Não foi isso que tu disse (olhando para Liza)?”

Assim, no decorrer do episódio, é possível inferir uma transformação na concepção de Liza. De fato, como preconiza Wallon (1959/2008), essa mudança se dá de maneira confusa e irregular, em contraponto a uma perspectiva que considera o desenvolvimento como um processo contínuo e linear. A situação de tensão gerada por sua ideia de que é possível encenar uma família formada por dois pais e por duas mães, levou-a a construir argumentos para defender seu ponto de vista. Ela parece, então, vivenciar um processo de transição ao longo da oficina, desencadeado por uma ruptura: ninguém queria negociar seu desejo de ser pai e/ou mãe na história; a encenação só iria começar quando essa situação estivesse definida; e seus colegas não entendiam o argumento que ela desenvolvia – mas que ainda estava confuso para ela mesma – na tentativa de explicar a relatividade das relações de parentesco (ZITTOUN, 2012, 2014).

Liza, inicialmente, nega a explicação da auxiliar de pesquisa, mas sua fala: “Não. Eu sou a tia (apontando para si), mas eu sou mãe... e ela (apontando para Lírio) é só mãe” repete os argumentos do adulto. Contudo, Samuel recusa, veementemente, a possibilidade trazida por Liza. A auxiliar de pesquisa, no sentido de instigar a discussão, afirma que entendeu a ideia de Liza, mas Samuel e José não aceitam essa possibilidade de configuração da família. Logo, Samuel afirma que “não é assim” e José pede para escolher. Nesse processo, todas as crianças voltam a falar ao mesmo tempo. Liza intervém no conflito gritando, mas a auxiliar de pesquisa e a pesquisadora pedem que ela não grite. Samuel pede para falar, mas José o interrompe, porque também quer a palavra.

A auxiliar de pesquisa tenta retomar as ideias de Liza e afirma: “Deixa eu entender. A Liza é tia e é mãe, não é isso Liza?” A criança, então, balança a cabeça afirmativamente, enquanto Lírio enfatiza que é a mãe, ao que Liza acrescenta “só mãe”. Apesar do consenso entre as meninas, a fala posterior de Liza: “Eu sou tia-mãe e ela é só tia...” – ao que Lírio responde que não quer ser a tia, quer ser a mãe – demonstra que Liza ainda se confunde em sua proposição, enquanto Lírio parte de uma forma de pensamento unilateral. Como explica Wallon (1945/1989, p. 128): “Há conflito entre a representação fixa, estática, única e o ser mutante ou múltiplo. Há antinomia entre a fixação isolada das coisas pelo pensamento e a necessidade da integração delas na ordem universal das coisas”.

As meninas, aparentemente, chegam a um consenso, mas Samuel continua discordando da proposta trazida por Liza. Ela tenta transpor seu argumento para a situação dos meninos, propondo a negociação entre os papéis do tio-pai e do só-pai. No entanto, os meninos não aceitam de forma alguma e partem para se agredir fisicamente. Assim, quando Samuel tenta chutar José, a auxiliar de pesquisa o impede; ele deixa a sala e não aceita mais voltar para a oficina. Diante disso, a história do teatro foi constituída pela só-mãe, a tia-mãe e o pai, organização que as crianças não questionaram em nenhum momento posterior da brincadeira.

Logo, defende-se que a análise da ontogênese de representações sociais em crianças pequenas abarque a compreensão das peculiaridades do desenvolvimento de suas funções psicológicas. Nesse sentido, o episódio *A tia-mãe e a só-mãe* ilustra como as características do momento do desenvolvimento das crianças que participaram das oficinas se desvela em uma concepção de família que abarca as relações de parentesco na tensão entre uma perspectiva unilateral/bilateral (simétrica/assimétrica – usando a linguagem piagetiana). Além disso, promove reflexões acerca do papel das interações sociais e da comunicação na transformação dessas funções, apontando para um enfoque microgenético da gênese de representações sociais (DUVEEN; LLOYD, 2003).

Inspirando-se nessas ideias, destaca-se que, no tocante ao processo de objetivação das representações sociais em crianças pequenas, esse parece partir de uma forma de pensamento mais fragmentada, que tende a se integrar e tornar-se mais complexa, posto que segue o curso da construção das funções psicológicas. Nesse sentido, levanta-se a hipótese de que as representações sociais de família configuram-se como um sistema representacional, que, assim como analisado por Garnier (1999), tende a se integrar ao longo da ontogênese. Por sistema de representações entende-se uma forma de conhecimento socialmente compartilhado, que se constitui por um conjunto de elementos representacionais inter-

relacionados, dando coerência e sentido ao sistema representacional, tal qual uma rede de significados e símbolos (SILVA; TRINDADE; JUNIOR, 2012). E, nesse contexto, “[...] a interferência entre as representações é constitutiva das próprias representações” (LAPLATINE, 2001, p. 254).

Assim, como destacam Wachelke (2005) e Wachelke e Contarello (2011) considera-se sistema representacional uma representação social mais abrangente, que fornece princípios básicos para a criação e modificação de outras representações sociais. Esses sistemas constituem um conjunto de representações que são interligadas e mutuamente dependentes, formando uma estrutura mais complexa. Trata-se, portanto, de uma perspectiva que pressupõe uma visão dinâmica, na qual as representações sociais são compreendidas como uma modalidade de conhecimento articulado, que orienta grupos à ação, em face de algum objeto social. Logo, este tópico de análise é construído e fundamentado na perspectiva de que, dentre as representações sociais que provavelmente constituem o sistema “família”, nos participantes da presente pesquisa, destacaram-se as seguintes dimensões: os integrantes da família – em especial: o pai, a mãe, o bebê e os avós – e as ações e funções da família no dia a dia. A articulação desses elementos desvela o processo de objetivação das representações sociais de família, destacando-se, como núcleo figurativo (ÁLVARO; GARRIDO, 2006; MOSCOVICI, 2007) desse sistema de representações sociais, o cuidado. Os episódios subsequentes que ainda serão apresentados e examinados poderão propiciar a reflexão de que o cuidado pode ser tomado como núcleo figurativo do sistema.

É interessante ressaltar que foge ao escopo dessa pesquisa analisar se, efetivamente, a organização das representações dos integrantes da família e das ações e funções desta constituem um sistema de representação social de família. Logicamente, um estudo dessa natureza demandaria outra metodologia de pesquisa, que permitisse analisar a organização e interdependência dessas representações. Contudo, em consonância com as ideias de Camargo e Wachelke (2010), entende-se que, mesmo que representações sociais sejam, no geral, estudadas separadamente, elas são organizadas em conjuntos. Esse pressuposto já está implícito no mecanismo de ancoragem, analisado por Moscovici (1978). Assim, na medida em que uma representação é construída com base em recursos interpretativos relacionados a um conhecimento pré-existente, representações já compartilhadas podem servir de ponto de referência para a construção da nova representação, de maneira que representações sociais, anteriores e novas se inter-relacionam, constituindo uma rede de significados.

Com base nas ideias de Jodelet (2005b, 2013), destaca-se o papel das experiências vividas pelas crianças na ancoragem das representações sociais em análise. Nesse sentido, em

diversas situações, as crianças trouxeram experiências atreladas a suas próprias famílias, com o ensejo de fundamentar suas compreensões e pontos de vista. Assim, a autora supracitada discute que a representação pode ser subordinada à experiência enquanto vivência subjetiva, aspecto que se desvelou nas oficinas analisadas. Logo, a experiência vivida comporta uma dimensão cognitiva, que contribui para a construção da realidade e, nesse sentido, relaciona-se com as representações sociais. Endossando essas ideias, Abric (1998) descreve como uma das funções do sistema periférico das representações sociais as modulações personalizadas, ou seja, diferenciações de conteúdo em função do vivido e de características individuais. Além disso, em situações novas e desconhecidas, a experiência vivida pode assumir uma função reveladora, conduzindo à criação de novas representações sociais. Como afirma Barbosa (2014, p. 651):

Isso significa que as crianças fundam suas culturas a partir dos modos como participam dos mundos naturais e simbólicos com os quais interagem. Assim, a vida cotidiana das crianças e a diversidade dos mundos sociais em que elas vivem é um aspecto central para compreender as possibilidades das culturas da infância.

Por conseguinte, observou-se, ao longo das oficinas, que as representações sociais se construía ancoradas nas experiências das crianças e com base em tensões socialmente compartilhadas. Nesse sentido, apesar de não dispor dos elementos necessários a uma discussão acerca das *thematas* que se encontram na base das representações em estudo, a pesquisadora encontrou, nas ideias de Marková (1999, 2002, 2006) e de Moscovici e Vignaux (1994/2007), inspiração para ressaltar tensões, oposições ou antinomias observadas nas diferentes concepções trazidas pelas crianças. E, nesse sentido, como discute Wallon (1945/1989), o próprio pensamento da criança é marcado pela presença de tais antinomias e contradições. Encontrou, também, indícios de que essas antinomias encontram-se na base do processo de ancoragem das representações sociais em estudo. Logo, seu olhar atento a essas questões revelou a presença de antinomias tais, como: individual *versus* social, que se desvelou na tensão entre as configurações de família extensa e família nuclear; e parentalidade *versus* vinculação afetiva, atrelada à possibilidade de uma família de amigos.

Nesse sentido, no decorrer das oficinas, as crianças apresentaram diversas possibilidades e configurações de família. Assim como analisado por Moreira, Rabinovich e Silva (2009), de maneira geral, nas conversas e encenações, elas conceberam as famílias não apenas como nucleares, mas incluíam nela outros parentes, realçando o significado afetivo da família, como aquela que cuida, ajuda e apoia. Nas oficinas, elas apontavam quem, na

concepção delas, faz parte da família; ou quem deveria estar em um teatro sobre família. Além disso, a proposta de encenar o teatro depois de seu planejamento introduziu a necessidade de escolha de determinados personagens e, apenas o grupo 6, propôs, durante o planejamento, que outras crianças precisariam ser chamadas para compor a família do teatro. Dentre as alternativas apresentadas, figuraram personagens mais presentes, enfatizados ou mais bem explorados nos grupos e que, hipoteticamente, constituem objetos de suas representações sociais, articuladas em um sistema representacional sobre família. O quadro 2 apresenta as configurações de família propostas por cada grupo.

IDENTIFICAÇÃO	CONFIGURAÇÕES DA FAMÍLIA
<p>Grupo 1 – CMEI 2</p> <p>Luiz (4;11/M); Elisa(4;11/F); Ana (4;8/F); Pietro (4;8/M)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Família tem pai, mãe e filho. - Família de animais: lagartixa (filha pequenininha, a mãe e o pai; a irmã, a tia e a prima; um monte de lagartixa); patos (a pata, o pai pato, a avó pata, a irmãzinha pata, o avô pato, e o tio pato; muita família de pato); beija-flor (não especificam seus integrantes) - Família do Episódio da <i>Peppa Pig</i> (um monte de vovô, um monte de vovó, um monte de irmão, um monte de mãe, um monte de bebezinho. Tem um monte de pai também). - Família encenada: pai, mãe, bebê e vovô (que mora em outra casa).
<p>Grupo 2 – CMEI 2</p> <p>Kauã (4;8/M); Lílian (4;9/F); Kiko (5 ;7/M); Samuel (5;8/M)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Família tem pai, mãe, bebê, irmão e irmã. Quando a pesquisadora pergunta se tem mais alguém acrescentam avô, avó e tia. - Família encenada: pai, mãe, irmão mais velho e bebê.
<p>Grupo 3 – CMEI 1</p> <p>Raquel (5;4/F); Edson (5;5/M); Levi (5;3/M); Mayara (5;6/F)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Família tem pai, avó, filho, bebê, mãe e avô. Depois acrescentam tio, tia, neto, irmãozinho, irmãzinha. No segundo encontro, é acrescentada a bisavó e o bisavô. - Mil mães, mil pais, mil avós e mil filhos. - Famílias encenadas: uma família de amigos (o pai e um amigo, e duas amigas); família com pai, mãe e dois filhos.
<p>Grupo 4 – CMEI 2</p> <p>Laís (5;5/F); Sebastião (5;3/M); Juliana (5;3/F); Mariana (5;6/F)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Família tem primo, mãe pai, tia, tio (Juliana diz que tio não existe, mas as outras crianças dizem que existe) e o cachorro. - Família encenada: mãe, prima, irmão e bebê.
<p>Grupo 5 – CMEI 2</p> <p>Lírio (5;5/F); Liza (5;6/F); José (5;0/M); Samuel (5;8/M)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Família formada por dois pais e duas mães (intenso conflito). - Família encenada: tia-mãe, só-mãe e pai.
<p>Grupo 6 – CMEI 1</p> <p>Cauê (6;7/M); Yara (6;2/F); Elaine (6;5/F); Ronaldo (5;11/M); Tuila (6;3/M)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Na família tem pai, mãe, titia, vovó, vovô. - Família de uma mãe e um monte de bebê - Crianças propõem que Ronaldo seja o irmão mais velho, mas ele não aceita e acaba não participando da oficina. - História encenada: mãe, pai e duas irmãs/bebês.
<p>Grupo 7 – CMEI 1</p> <p>Manuel (6;2/M); Flora (6;6/F);</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Família com bebê, mãe, pai, avó, tia, tio e irmão. - Família encenada: pai, tia, mãe e bebê.

Aline (6;4/F); Giselle (5;11/F)

Quadro 2 – Configurações de família propostas pelas crianças. Fonte: criação da autora

Com base no quadro 2, observa-se, em todos os grupos, a presença do pai e da mãe como personagens da família; mesmo quando se tratava de família em outras espécies de animais, conforme trazido pelo grupo 1. Nesse sentido, é interessante destacar que, de acordo com Ribeiro e Cruz (2013), eles estão presentes no núcleo central das representações sociais de família, de crianças entre 9 e 10 anos. O filho, na figura do neto, irmão/ã ou do bebê, apenas não é citado pelo grupo cinco, mas aparece na encenação do teatro. O tio e/ou a tia também são mencionados em todos os grupos sendo, no grupo 5, atrelados à maternidade e à paternidade, na medida em que Liza propõe a existência do tio-pai e da tia-mãe na família.

Além desses, tem-se a presença dos avós, que só não aparecem no grupo 4 e no grupo 5. O grupo 3 cita, ainda, a presença dos bisavós na família. O primo e a prima são citados pelos grupos 1 e 4; enquanto os amigos aparecem na configuração de família do grupo 3 e o cachorro aparece no grupo 4. Contudo, além de planejar o teatro, foi pedido às crianças que o encenassem, momento em que foi necessário escolher que personagens da família elas queriam ser e, também, criar uma história que representasse a família. Logo, no que diz respeito às configurações das famílias encenadas nos teatros, observaram-se situações diversas, que trazem concepções de família nuclear, como no grupo 2, em que aparecem o pai, a mãe, o irmão e o bebê; na segunda encenação do grupo 3, na qual a família é formada pelo pai, mãe, um filho e uma filha; e no grupo 6, cuja família era constituída pelo pai, mãe e duas irmãs/bebês.

A tia também foi inserida nesse núcleo familiar do teatro, de maneira que, no grupo 7, a família é formada pelo pai, a tia, a mãe e o bebê; e no grupo 5, aparece a figura da tia-mãe, sendo a família composta pelo pai, a mãe e a tia-mãe, o que realça a relação entre família e filiação. O avô é inserido no núcleo familiar pelo grupo 1, sendo a família encenada composta pelo pai, a mãe, o bebê e o vovô. Contudo, algumas configurações de família apresentadas nos teatros fugiram dessa concepção de família nuclear ou núcleo familiar mais um parente da família extensa. Assim, o grupo 4 encenou uma família monoparental, composta pela mãe, o irmão e a bebê, sendo acrescida de uma parente da família extensa, a prima. E o grupo 3 apresentou, como primeira encenação do teatro, uma família de amigos, formada pelo pai e um amigo e por duas amigas.

Assim, os dados encontrados nas oficinas de teatro sobre família foram semelhantes aos apresentados por Carvalho, Moreira e Rabinovich (2010), indicando que as concepções

das crianças sobre quem faz ou não parte da família não refletem apenas a coabitação, mas, provavelmente, a convivência com outros parentes. Corroborando essas ideias, Dessen e Ramos (2010), em uma análise das concepções de família por crianças pré-escolares, realçaram como elementos de tal concepção: a composição familiar, que envolvia o núcleo familiar, membros da família extensa, padrinhos, amigos e animais de estimação; a coabitação e o cumprimento das funções de provedora, cuidadora e socializadora.

Logo, destacam-se, no que diz respeito às configurações de família construídas no planejamento do teatro e aquelas que foram encenadas, tensões acerca da família extensa *versus* família nuclear. Nesse sentido, como assegura Sarti (2004), a família é um campo privilegiado para se analisar as relações entre “eu” e “outro”, “individual” e “coletivo”, posto que o discurso social se reflete nas diferentes famílias, na medida em que é filtrado pelas experiências singulares. Observa-se, então, que as possibilidades de representar a família foram múltiplas e não se restringiram a um modelo constituído por pai, mãe e filho; apesar de, nas encenações, três dos sete grupos terem proposto famílias com base nesta perspectiva. Contudo, especialmente na fase de planejamento do teatro, as crianças trouxeram configurações que envolviam a família extensa, especialmente, os avós, tios e primos. A já citada discussão sobre a família de lagartixas ilustra essa tensão, na medida em que Elisa busca suporte em um episódio da série infantil *Peppa Pig* para fundamentar uma concepção de família extensa, diante da afirmação de Pietro – que ele não aprofunda – de que a família não é formada por um monte de vovô, vovós, títios, pais, mães, bebês etc.

Outro elemento que chama a atenção, no intuito de perscrutar relações entre a ancoragem das representações em estudo e o papel das antinomias socialmente compartilhadas nesse processo, é a configuração da família de amigos, proposta pelo grupo 3 e anteriormente analisada com base no episódio *A família de amigos* (ver p. 120). Assim, destaca-se que, ao mesmo tempo em que as crianças objetivavam as famílias na perspectiva da filiação – de maneira que, em todos os grupos, figurou a presença do filho, seja como irmão, neto e/ou bebê – construiu-se uma possibilidade de ser família fundamentada unicamente na proximidade e vinculação afetiva, independente de laços de sangue ou de qualquer indício de parentalidade e/ou conjugalidade. Nesse sentido, Passos (2009) afirma que a compreensão da família como lócus fundamental da concepção de filhos vem sendo atualizada diante das configurações vinculares atuais, nas quais se observa um foco nas conjunções amorosas.

Buscando analisar a gênese de representações sociais por um olhar ontogenético, realça-se o papel das experiências vividas pelas crianças e de antinomias historicamente

construídas e socialmente compartilhadas. De fato, tais elementos são corroborados pelas ideias de Marková (1999), que define a ancoragem como processo de orientação mais interna, fundamentado na experiência individual e na memória. Todavia, apesar da possibilidade de indicar, com base nas elaborações de cada grupo, os integrantes da família – na concepção das crianças – realça-se, na base dessas diferentes configurações de família, tensões, que se desvelam nas próprias representações dos integrantes do sistema de representação social “família”. Os episódios que se seguem ilustram essa discussão. Em *O castigo da filha*, Elaine é a mãe, Cauê é o pai, Yara e Tuila são as filhas.

Episódio 8 # Grupo 6 – Cauê (6;7/M); Yara (6;2/F); Elaine (6;5/F); Tuila (6;3/F)

O castigo da filha

40min16s – 45min4s

A pesquisadora pergunta às crianças como vai ser o fim da história e todas falam ao mesmo tempo. Tuila toma a palavra e diz que tomou um remédio e foi socorrida pela família. As crianças, então, encenam essa situação.

Elaine: Aí eu te levo pr'alí (levando Tuila para o canto da sala)... Aí tu vai ficar aqui... Aí quando...

Tuila: Aiiii, meu cabelo!!!

Elaine: Aí quando tu quiser tu vem pra cá.

Elaine deixa Tuila deitada, no canto da sala, e volta para junto de Yara e de Cauê, em cima das camas. Cauê, Yara e Elaine iniciam uma brincadeira de andar sobre as cadeiras, que formam as camas...

Tuila (fica sentada): Aí quer dizer que vocês ligaram para o médico e esperaram até eu melhorar.

Elaine começa a cantar parabéns pra você, andando pelas cadeiras. Quando a câmera foca nas camas, observa-se que Yara estava deitada, de bruços e Cauê se preparava para deitar também. Elaine se abaixa e toca na cabeça de Yara

Elaine: Quer dizer que hoje era o seu aniversário.

Elaine canta passeando pelas cadeiras, Yara se levanta e mexe os quadris no ritmo na música.

Tuila (que não aparece na filmagem): Onde estooooou... Onde estoooouu... Socorrooo... Onde estou?

Tuila senta, como se tivesse acordado. Elaine pula das cadeiras, se aproxima e fala, tocando em Tuila.

Elaine: Filha?

Tuila (olhando para o teto): Onde estou? Onde estou?

Elaine: Vai ficar aí para aprender! A ficar em casa só... Eu disse pra você... Eu disse pra você passear!

Elaine dá as costas para Tuila, que passa a mão esquerda em sua nuca, com o semblante entristecido.

Tuila: Mas eu... Mas eu já sei mãe... Juro que já sabe

Elaine: Psiiiu... Pronto (faz um movimento com as mãos). Eu tranquei.

Elaine sobe nas cadeiras e começa a brincar com Yara de passar de uma cadeira para a outra. A pesquisadora alerta para que tenham cuidado.

Tuila (gritando e gesticulando com a mão direita, como quem dá batidas no ar): Abram essa porta... Abram essa porta!!!

Elaine continua a brincadeira com Yara e passa a vocalizar “lá, lá, lá”. Yara sorri e Cauê está acororado em uma cadeira, de costas para Tuila e afastado dela.

Tuila: Quer dizer que eu.. Pá (Tuila finge fazer força com o ombro e sai de onde estava. Sobe nas cadeiras e se aproxima de Elaine).

Tuila (orientando-se para Elaine): Você não sabe o que eu fiz

Elaine toma Tuila pela cintura e a empurra para o lugar onde estava.

Tuila (enquanto era arrastada): Você disse que...

Elaine (batendo com os pés nas cadeiras): Não (cruza os braços). É para você ficar na casa, que eu te tranquei.

Tuila volta para onde estava. Elaine volta a passear pelas cadeiras. Tuila põe a mão na testa e finge

chorar. Cauê afasta as cadeiras, aumentando o espaço entre elas e Elaine o imita. As crianças retornam a brincadeira de passar de uma cadeira para a outra.

Pesquisadora: Vamos terminar a história, gente? Como vai terminar a história?

Tuila (que não aparecia no foco da câmera): Daqui a pouco. Só assim, ó. Só assim (se levanta e aparece na filmagem mostrando os cinco dedos das mãos)... dez minutos e a gente vai parar. Dez minutos... Não é, gente?

Cauê, Yara e Elaine continuam afastando as cadeiras.

Pesquisadora: Eu estou curiosa pra saber como vai ser o fim da história. Como é que vai ser?

Cauê: Eu num sei lá!

Elaine retoma a brincadeira de cantar “parabéns pra você”, por trinta segundos.

Tuila (que continuava no castigo): Até que chegou meu pai aqui no médico, porque eu tava dormindo (acena para Cauê), vem.

Cauê, que estava deitado em uma cadeira, do outro lado da sala, levanta e vai para junto de Tuila.

Tuila: Aí você... (Tuila combina algo com Cauê, mas não foi possível ouvir, devido ao barulho das cadeiras).

Cauê abraça Tuila, que estava deitada no chão.

Cauê: Venha filha (ajuda Tuila a se levantar)... Venha para casa.

Tuila (sentada, olhando para Cauê): Eu quero ir para a minha mãe!

Cauê (aponta para as cadeiras): Eu vou levar você... venha... venha

Tuila se levanta e arruma o cabelo. Cauê traz Tuila para junto das cadeiras, segurando em sua mão.

Cauê (orientando-se para Elaine): Olha, chegou nossa filhote.

Elaine (empurrando Tuila de volta para o castigo): Deixe ela lá!

Tuila (sorrindo): Eu não vou ir...

Elaine: Tu tá presa.... (e volta-se para Cauê) tu não pode tirar ela não!

Tuila (aproxima-se das cadeiras): Meu pai me buscou eu... (olha para Cauê)... Não foi? (Cauê balança a cabeça afirmativamente e se afasta. Tuila volta para o castigo e Elaine combina com Yara onde colocar as cadeiras para dar continuidade à brincadeira de andar sobre elas).

Assim como no episódio *A separação/divórcio* (ver p 98), encenado pelo grupo 1, observa-se uma situação de conflito na família, que leva a mãe a colocar uma de suas filhas de castigo. Contudo, neste caso, o castigo está relacionado a um comportamento anterior da filha, enquanto no episódio que narra a separação, a filha fica de castigo porque o pai foi buscá-la na escola. Dessa forma, o episódio *O castigo da filha* se inicia quando Tuila passa a narrar a sua versão sobre como deveria ser o fim do teatro sobre família. Ela diz que tomou um remédio e que foi socorrida pela família. As crianças passam a encenar essa situação e, em determinado momento do teatro, Elaine (mãe) leva Tuila para o canto da sala e, aparentemente sem querer, puxa o cabelo dela, que reclama. Apesar de colocá-la em um local mais isolado do grupo, Elaine dá liberdade para que Tuila volte, quando afirma: “Aí quando tu quiser tu vem pra cá”. Logo, Tuila fica deitada no canto da sala, enquanto Elaine volta para junto de Yara (filha) e de Cauê (pai) e os três iniciam uma brincadeira de correr por cima das cadeiras que foram organizadas pelas crianças para ser as camas.

Diante da brincadeira dos colegas, Tuila se senta e procura retomar sua ideia na encenação. Ela acrescenta que a família ligou para o médico e esperou até que ela melhorasse.

Contudo, Elaine retoma um tema anterior do teatro – uma festa surpresa feita no aniversário do pai – quando começa a cantar a música “Parabéns pra você”, batendo palmas e caminhando pelas cadeiras. Nesse momento, o foco da câmera recai nas camas. Yara estava deitada de bruços, enquanto Cauê se preparava para deitar. Elaine toca em Yara e afirma: “Quer dizer que hoje era o seu aniversário”, provavelmente, no sentido de buscar uma parceria para retomar a brincadeira do aniversário. Assim, Elaine anda pelas cadeiras cantando e Yara se levanta e passa a mexer os quadris, no ritmo da música.

Nesse momento, Tuila tenta retomar, mais uma vez, a sua versão da história e, de maneira enfática, começa a gritar: “Onde estoouuu... Onde estoouuu... Socorrooo... Onde estou?” Ela senta no chão, como se estivesse acordando. Elaine entra novamente na versão da brincadeira de Tuila, sai das cadeiras e se aproxima da filha, de maneira carinhosa. Tuila finge estar desorientada, perguntando, novamente, onde ela está. Elaine assume, então, uma postura autoritária e afirma: “Vai ficar aí para aprender! A ficar em casa só... Eu disse pra você... Eu disse pra você passear!” Possivelmente, nestas palavras, ela se refere a momento inicial do teatro, no qual planejava a festa surpresa de aniversário para o pai. Nesse momento anterior, Elaine vai acordar Yara e Tuila dizendo que vai passear com elas, mas, na verdade, iria combinar a festa. Tuila, no entanto, se recusa, inicialmente, a acordar. Assim, se instala a temática do castigo no teatro.

Após sua fala, Elaine dá as costas para Tuila, que passa a mão esquerda na nuca, com semblante entristecido e fala: “Mas eu... Mas eu já sei mãe... Juro que já sabe”, provavelmente tentando argumentar com a mãe, para que ela não a coloque de castigo. No entanto, Elaine finge trancar a porta com uma chave e retoma a brincadeira de passear por cima das cadeiras, juntamente com Yara. Tuila finge estar presa e pede, aos gritos, para sair: “Abram essa porta... Abram essa porta!!!”. Elaine ignora os pedidos de Tuila e continua brincando com Yara, vocalizando “lá, lá, lá”, provavelmente para enfatizar que estava ouvindo Tuila e que ignorava seus pedidos de ajuda, propositadamente.

Diante dessa situação, Tuila procura acrescentar um novo elemento à história, afirmando que, com sua força, conseguiu arrombar a porta e sair. Ela busca, então, a aprovação de Elaine para essa sua nova versão da situação. Já em cima das cadeiras, aproxima-se da mãe e afirma: “Você não sabe o que eu fiz”. Elaine, prontamente, a toma pela cintura e a empurra para o lugar onde estava. Tuila tenta argumentar: “Você disse que...”, mas Elaine reage demonstrando raiva, na medida em que bate com os pés na cadeira e cruza os braços, afirmando que é para Tuila ficar na casa, porque ela a trancou. Tuila não desafia a autoridade da mãe e volta para onde estava, põe a mão na testa e finge chorar. Elaine retoma a

brincadeira de passear pelas cadeiras, dessa vez, com uma variação introduzida por Cauê: afastá-las, aumentando o espaço entre as cadeiras e, assim, intensificando a dificuldade da brincadeira. Nesse momento, a pesquisadora questiona, novamente, sobre o fim da história, ao que Tuila afirma que vai demorar uns dez minutos ainda, buscando o apoio do grupo: “Não é, gente?”

Cauê, Yara e Elaine continuam a brincadeira de afastar as cadeiras e andar sobre elas. Nesse processo, a pesquisadora introduz, novamente, a necessidade de finalização da história, questionando: “Eu estou curiosa pra saber como vai ser o fim da história. Como é que vai ser?” Logo, Cauê afirma que não sabe, Elaine volta a cantar a música “Parabéns pra você” e Tuila procura dar continuidade à sua versão da história, dessa vez, buscando o apoio do pai (Cauê). A fala de Tuila: “Até que chegou meu pai aqui no médico, porque eu tava dormindo (acena para Cauê), vem” modifica a versão inicial da história, na qual a filha estava de castigo porque, segundo a mãe (Elaine), ela não quis passear. Logo, Cauê vai para junto de Tuila e eles combinam um novo desdobramento para a situação do castigo. Ele, então, abraça a sua filha na brincadeira, a ajuda a se levantar, e diz: “Venha filha... Venha para casa”. Nesse sentido, é interessante ressaltar a maneira carinhosa e cuidadosa com que Cauê trata Tuila.

Ela, por sua vez, alcança, temporariamente, o seu objetivo de sair do castigo, mas procura introduzir Elaine na nova situação, provavelmente, buscando o seu aval. Logo, mesmo que a filha tenha contado com o apoio inicial do pai, ela busca a concordância da mãe, que representa uma forte figura de autoridade na dinâmica da família encenada. Esses dados estão em consonância com os achados de Pereira, Lira e Pedrosa (2011) acerca das relações de poder entre pais e filhos, no sentido de que cabe aos filhos obedecer e dar satisfação aos pais, na concepção das crianças. Tuila, então, afirma que quer ir para a sua mãe e Cauê a leva, andando de mãos dadas com ela, por cima das cadeiras. Ao se aproximar de Elaine, Cauê age de forma carinhosa e convidativa, afirmando: “Olha, chegou nossa filhote”. No entanto, Elaine empurra Tuila de volta para o castigo e afirma, referindo-se a Cauê: “Deixe ela lá!”. Assim, na situação encenada pelas crianças, a mãe demonstra autoridade, inclusive, sobre a figura do pai.

Tuila, talvez na expectativa de que seu pai a apoiasse, sorri para a mãe e diz: “Eu não vou ir...”. Pela primeira vez no episódio, a autoridade da mãe é confrontada. Elaine argumenta que ela está presa e diz que Cauê não pode tirá-la de lá. Contudo, Tuila passa a desafiar a mãe, buscando suporte na figura de autoridade de seu pai. Ela afirma: “Meu pai me buscou eu... (olha para Cauê)... Não foi?” No entanto, Cauê apenas confirma a informação de Tuila e se afasta dela, de maneira que não desafia a autoridade da mãe. Logo, Tuila volta para o

castigo e Elaine passa a combinar com Yara onde colocar as cadeiras para dar continuidade à brincadeira de andar sobre elas.

Assim, observa-se que no episódio *O castigo da filha* as crianças apresentam fragmentos de uma representação da mãe como rígida e autoritária, que impõe obediência aos filhos e ao marido, com base até na força física. De maneira menos enfática, esse mesmo comportamento se encontra na mãe do grupo 1, Ana que, tal qual analisado no episódio *A separação/divórcio* (ver p. 98), abusa de sua autoridade ao colocar Elisa de castigo, porque havia brigado e se separado do pai (Pietro) e ele foi buscar a filha na escola. Ana também discute com Pietro e o trata por termos pejorativos. Mariana, mãe do grupo 4 – única família monoparental encenada nas oficinas – também representa uma figura de autoridade para seus filhos (Sebastião e Laís) e para Juliana (a prima), provavelmente, sua sobrinha na história. Logo, no episódio *A disputa das almofadas* (ver p. 180), Mariana é chamada por Sebastião para apoiá-lo em sua discussão com Juliana sobre quem vai ficar com as almofadas. Ela, então, se posiciona de maneira que ambos (filho e prima) podem ficar com as almofadas, já que elas podem estar no sofá (tal qual o gosto de Sebastião) e na cama (tal qual o gosto de Juliana). E as crianças seguem a autoridade da mãe na brincadeira. No entanto, a figura materna é também atrelada ao cuidado, especialmente no tratamento dos bebês. O episódio *Psiu-psiú* ilustra tal concepção, presente nas oficinas, em destaque dos grupos 3, 5 e 7. Nele, Liza é a tia-mãe, Lírio é a mãe e José é o pai.

Episódio 3 # Grupo 5 – Lírio (5;5/F); Liza (5;6/F); José (5;0/M)

Psiu-psiú

13min43s- 14min41s

Liza ajuda José a encontrar pedras no chão, enquanto Lírio afirma que está cuidando de seu bebê. Liza se aproxima do sofá e afirma que seu bebê está chorando.

Liza: Ai, minha neném está chorando, perai! (deita no sofá e abraça um pedaço do lençol utilizado pelas pesquisadoras para cobrir o computador).

Lírio (olha para o sofá): Não chora, não chora...

Liza (abraçando o pedaço do lençol): Ai...

José observa e se aproxima. Começa a mexer no mouse

Auxiliar de pesquisa: O pai já chegou, foi?

Liza: Foi

Lírio (se debruça sobre o encosto do sofá): O pai chegou, foi?

Liza (se levanta): Minha filha já dormiu. Silêncio!

Lírio: Psiu!

Auxiliar de pesquisa: Ahhh

Lírio (olhando para Liza): A minha filha minha...

José (grita): Chegou não, o pai.

Liza faz o sinal socialmente utilizado para pedir silêncio, aproximando o dedo indicador de sua boca

Liza: Psiiiu

Lírio olha atentamente para Liza e emite som semelhante

José (batendo em uma madeira): Tá construindo uma parede

Liza e Lírio viram, ao mesmo tempo, para José e fazem sinal de silêncio.

Liza: Silêncio

Lírio: Psiiiu

Liza: Nosso neném tá dormindo.

Lírio sai do sofá e anda em direção à câmera. Quando José começa a falar, volta rapidamente.

José: Estou construindo uma parede tá?

Liza e Lírio se voltam para José (que não aparece na filmagem) e solicitam silêncio: Psiiiiiu

Lírio sai novamente de junto do sofá e desaparece da filmagem.

Lírio: Psiiiu

Pesquisadora (sussurrando): Ei e agora? O que vai acontecer?

Liza se aproxima da pesquisadora

Liza: Diz no meu ouvido

Lírio também se aproxima da pesquisadora, enquanto José está de joelhos no sofá, explorando o lençol.

Pesquisadora (falando um pouco mais alto): E o que é que vai acontecer agora?

Liza (gesticulando com as mãos): a gente vai dormir agora.

No início do episódio, Liza ajuda José em seu trabalho de encontrar pedras no chão, mas, quando Lírio afirma que está cuidando de seu bebê, Liza se aproxima do sofá – que compõe o cenário das oficinas – que as crianças estavam utilizando como berço, e afirma que seu bebê está chorando. Assim, observa-se que tanto a tia-mãe quanto a só-mãe tinham filhos bebê. Liza, então, afirma: “Ai, minha neném está chorando, perai” e abraça carinhosamente um pedaço de lençol, colocando-o contra o seu corpo. Lírio também parece envolvida na situação e olha para o sofá, dizendo: “Não chora, não chora...”, provavelmente demonstrando preocupação com o bebê de Liza. Esta abraça com mais ênfase o lençol/bebê e exclama: “Ai...” Nesse sentido, parece demonstrar aflição porque não consegue fazer seu bebê parar de chorar.

Logo, José, que desempenhava o papel de pai e estava trabalhando, se aproxima das meninas e passa a mexer no mouse no computador, que estava de frente para elas. A auxiliar de pesquisa então questiona: “O pai já chegou, foi?” no sentido de checar com José o seu papel na brincadeira. Liza, então, afirma que o pai chegou e Lírio, se debruçando sobre o encosto do sofá, como quem procura melhor acuidade visual, enfatiza: “O pai chegou, foi?” Nesse momento, Liza pede silêncio, posto que sua filha já dormia. Lírio, então, diz: “Psiu!” Ela inicia falando sobre sua filha, mas é interrompida por José, que afirma que o pai ainda não chegou, gritando. Liza repreende o grito de José, na medida em que utiliza o sinal socialmente empregado para pedir silêncio e vocaliza: “Psiiiu”. Lírio olha para Liza e fortalece seu argumento contra o barulho de José, emitindo som semelhante ao da tia-mãe.

Aparentemente, José não se envolve na ideia das meninas sobre a necessidade de silêncio para que os bebês possam dormir. Ele continua fazendo barulho e explorando a sala.

Assim, ele bate em uma madeira e, dando continuidade à ideia de que o pai ainda estava trabalhando, afirma estar construindo uma parede. Nesse momento, Liza e Lírio se viram, ao mesmo tempo, pedindo que José faça silêncio. Liza argumenta: “Nosso neném tá dormindo”. Logo, com essa fala, não fica claro se se trata de dois bebês: um filho de Liza e o outro de Lírio; ou se ambas, tia-mãe e só-mãe cuidam do mesmo bebê. Contudo, observam-se fragmentos de uma representação do bebê como frágil e delicado, que demanda cuidados de suas mães. Lírio sai do sofá e anda em direção à câmera. Mas, quando José afirma: “Estou construindo uma parede, tá?” ela volta rapidamente para a câmera e, juntamente com Liza, solicita que José faça silêncio, afirmando: “Psiiiiiu”.

A pesquisadora, no clima da brincadeira, pergunta, sussurrando: “Ei, e agora? O que vai acontecer?” no sentido de dar seguimento à história. Liza entra na brincadeira e se aproxima da pesquisadora, pedindo que ela fale em seu ouvido. Lírio também se aproxima da pesquisadora, enquanto José continua trabalhando e explorando o lençol, que estava em cima do sofá. A pesquisadora questiona, agora falando um pouco mais alto: “E o que é que vai acontecer agora?” Ao que Liza responde, gesticulando com as mãos que, naquele momento, eles vão dormir. Logo, observa-se a figura da mãe como presente em todas as encenações criadas pelas crianças. Seja como uma figura de autoridade e, em alguns momentos, autoritária; ou como alguém delicada e afetuosa no trato de um bebê, a figura da mãe é atrelada ao cuidado. Nesse sentido, como destacam Carvalho, Moreira e Rabinovich (2010), em pesquisa com crianças entre 5 e 12 anos, acerca de suas concepções sobre família, ser mãe é cuidar, dar amor, educar, cuidar da casa e brincar.

Representação semelhante se desvela, nas oficinas, com relação ao pai, que, ora aparece como uma figura de afeto, como é o caso da postura de Cauê, grupo 6, tal qual analisada no episódio *O castigo da filha* (ver p. 137); ora como um pai corajoso, que se arrisca para salvar a família que está presa em um castelo com vampiros, como no episódio *A história de terror* (ver p. 116). Contudo, o pai é também interpretado como figura de autoridade, especialmente por Samuel, em sua participação nos grupos 2 e 5. No grupo 7, as brincadeiras paralelas do pai (Manuel) durante a encenação levam a questionamentos sobre se a filha na brincadeira (Flora) é “dele” ou se foi “adotada”, levantando-se a necessidade de um exame de DNA. Logo, observa-se que as crianças apresentam fragmentos de uma representação do pai como figura presente, que cuida da família. Na pesquisa de Carvalho, Moreira e Rabinovich (2010), ser pai, na concepção das crianças, está atrelado a brincar, educar, sustentar e dar amor, e cuidar. O episódio *Dois pais e duas mães* ilustra situação em que Samuel associa ser o pai na história à ideia de “mandar”.

Episódio1 # Grupo 5 – Lírio (5;5/F); Liza (5;6/F); José (5;0/M); Samuel (5;8/M)

Dois pais e duas mães

0min30s – 2min52s

As crianças já entram na sala discutindo que personagens serão no teatro.

José (olha para Samuel, levanta a mão): Ei, ei. Eu quero ser o pai (olha para Samuel).

Pesquisadora: Calma, deixa eu falar...

Samuel: Eu quero ser o pai.

José: Não.

Samuel: Eu.

Liza (que está sentada entre Samuel e José): Silêêncio (toca com a mão esquerda em José e com a mão direita em Samuel)... vocês dois (olha para a pesquisadora).

José: Eu já disse primeiro.

Samuel: Não. Sou eu.

Liza: Cala a boca (toca no ombro de José) e cala a boca (empurra um pouco Samuel).

Auxiliar de pesquisa: Sem empurrar.

Samuel (para José): Lá fora você disse que queria ser o bebê.

José: Lá fora...

Liza: Silêncio Samuel (segura na mão de Samuel), silêncio José (segura na mão de José).

Pesquisadora: A gente veio aqui...

Samuel: Só que lá fora você disse que queria ser.

José: Só que não quero...

Samuel: Vai ser e pronto...

Liza e a pesquisadora tentam acalmar os colegas. José e Lírio se levantam e todos vão para cima do sofá. Samuel vai para o outro lado da sala e sai da filmagem por três segundos, depois volta. José, Liza e Lírio empurram o sofá. A pesquisadora chama as crianças e afirma que eles vão fazer um teatro sobre família. Nesse momento, Samuel e José afirmam que vão ser o pai e Liza e Lírio afirmam que serão a mãe.

Pesquisadora: Como é que a gente faz? Pode ter dois pais?

As crianças respondem todas ao mesmo tempo...

Liza: Sim. Samuel e José: Não. José: Eu vou ser. Lírio: Eu quero ser a mãe

Samuel (dando pulinhos): Não, sou eu que vou ser...

José: Não, eu...

Liza: É os dois. Pronto... Encerra

Pesquisadora: Peraí. Eu tô fazendo uma pergunta... Pode ter dois pais?

Liza: Pode (olha para Samuel)

José: Pode.

Liza: Poder pode...

Pesquisadora: Pode ter duas mães?

Liza: Pode

Samuel (vai para cima do sofá): Pode não.

Lírio: Eu... pode. Eu sou o relógio.

Pesquisadora: Como é que pode ter duas mães?

Liza (gesticulando com as mãos): Porque a gente quer... Eles quer ser dois pais.

Lírio: Sou eu, eu vou ser a mamãe.

José: ô Liza. Faz ela (aponta com a mão direita para Lírio), faz ela ser a mãe.

Liza: Quê?

José: Deixa ela ser a mãe, tá?

Liza faz sinal positivo com o dedo polegar.

Samuel: E eu vou ser o pai.

José: Não, eu.

Samuel (empurra José): Eu...

Liza: Os dois...

Lírio (dando pulos no sofá): eu vou ser a mãe.

Liza: Os dois... isso dói.

Samuel: Não. Dois pais não têm nessa história.

Pesquisadora: Por que não pode ter dois pais?
 Liza (para José): Você é o tio (toca em José) e ele (toca em Samuel) é o pai. Prometido.
 José: Eu sou o pai
 Samuel: Não. Sou eu.
 Liza: Você (referindo-se a José) é o tio. Eu escolhi.
 José: Eu escolho
 Liza: Eu disse.
 Pesquisadora: Calma.
 Samuel: Não é a sua história. É a minha história.
 José: É uma história mesmo!
 Lírio: Eu sou a mãe...
 Pesquisadora: Peraí. Como é que a gente vai resolver isso?
 Samuel: É eu quem escolho que naquela...
 José (levanta do braço): Eu que escolho
 Samuel (aperta o dedo de José): Não. Sou eu.
 Pesquisadora (separa a briga): Não, peraí. Não precisa disso não. A gente está conversando.
 Samuel: Sou eu que escolho, que naquele dia quem é que ficou foi eu (referindo-se a outra oficina, na qual participou como pai) para brincar...
 Auxiliar de pesquisa: Mas a gente não tá fazendo outra história, Samuel? Não é aquela história da outra vez. É outra história.
 Samuel: Mas eu tenho que mandar.

Provavelmente devido ao fato de Samuel já ter participado da oficina de teatro junto a seus colegas do grupo 2, o grupo 5, antes do contato com a pesquisadora, já negociava os papéis que cada um iria assumir na brincadeira. Nesse sentido, um conflito se configura: Samuel e José queriam ser o pai; e Liza e Lírio queriam ser a mãe. Logo, o episódio *Dois pais e duas mães* retrata uma possível negociação entre as crianças, sendo explorada, também, a possibilidade de haver dois pais e duas mães na família. E os desdobramentos dessa situação já foram analisados em outro episódio: *A tia-mãe e a só-mãe* (ver p. 127). Assim, as crianças já entram na sala discutindo e vão apresentando diversas estratégias para convencer os adultos a ocuparem o papel que desejam dentro da família a ser encenada.

Assim que entra na sala e antes que a pesquisadora explique a tarefa que vai propor às crianças, José afirma, olhando para Samuel, que quer ser o pai. A pesquisadora pede então a palavra para explicar a brincadeira de teatro, mas é interrompida por Samuel, que também afirma querer ser o pai. Um pequeno conflito entre José e Samuel se inicia, quando Liza (que está sentada entre Samuel e José) pede silêncio e olha para a pesquisadora, possivelmente, buscando a aprovação do adulto. José traz, então, o argumento de que disse primeiro que queria ser o pai, possivelmente se referindo ao início da oficina. No entanto, Samuel discorda e afirma que ele será o pai. Nesse momento, Liza intervém novamente, dessa vez, pedindo para que os meninos calemb a boca, mas tocando no ombro de José e empurrando um pouco Samuel. A auxiliar de pesquisa enfatiza que não pode empurrar.

Diante do argumento de José, Samuel se refere a momento anterior à oficina, dizendo que “lá fora” José afirmou que queria ser o bebê. Ele tenta, então, criar uma regra para a escolha de quem será o pai, que o favorecia. No entanto, José retruca: “Lá fora...”. Liza, que parece buscar um papel de conciliadora entre os meninos – talvez por sua ansiedade para brincar, ou mesmo, para alcançar a empatia do adulto – pede que eles fiquem em silêncio. A pesquisadora tenta falar novamente, no sentido de explicar a ideia da oficina, mas é interrompida por Samuel, que afirma, referindo-se a José: “Só que lá fora você disse que queria ser”. Assim, Samuel retoma seu argumento anterior, tentando conquistar o lugar de pai na brincadeira, mas José afirma que não quer ser o bebê, ao que Samuel contra argumenta com autoridade: “Vai ser e pronto...”.

O conflito entre José e Samuel começa a se tornar mais intenso e a pesquisadora, juntamente com Liza, tenta acalmá-los. José e Lírío se levantam e todos vão sentar no sofá, que já havia na sala onde a oficina foi gravada. Após todos se acomodarem, a pesquisadora consegue finalizar sua explicação, afirmando que as crianças irão fazer um teatro sobre família. Nesse momento, José e Samuel afirmam que querem ser o pai; e Liza e Lírío afirmam que querem ser a mãe. A pesquisadora aproveita tal impasse para estimular uma discussão sobre a possibilidade de haver dois pais na família, quando questiona: “Como é que a gente faz? Pode ter dois pais?” Diante desse questionamento, as crianças falam ao mesmo tempo. Liza diz que pode, José e Samuel negam essa possibilidade. José afirma que vai ser o pai e Lírío diz que quer ser a mãe.

Samuel, possivelmente contrariado, dá pulinhos e afirma: “Não, sou eu que vou ser...”, ao que José retruca, afirmando que será o pai. Nesse momento, Liza, aparentemente incomodada com a discussão, procura dar um fechamento à mesma, afirmando que os dois serão o pai e pronto. Diante de tantos conflitos, a pesquisadora pede a palavra e questiona: “Peraí. Eu tô fazendo uma pergunta... Pode ter dois pais?” no sentido de estimular a discussão entre as crianças. Liza e José respondem afirmativamente à pergunta da pesquisadora. Esta, então, amplia seu questionamento, perguntando se pode haver duas mães. Liza diz que pode, mas Samuel nega essa possibilidade. Lírío parece concordar com Liza, mas, posteriormente, afirma ser um relógio, o que deixou a pesquisadora confusa acerca da articulação entre a resposta da criança e a pergunta da pesquisadora.

Considerando que, apesar do conflito, a discussão entre as meninas era mais branda, a pesquisadora toma o exemplo das mães para questionar: “Como é que pode ter duas mães?”. Inicialmente, Liza responde que pode porque as crianças querem, aparentemente, satisfazer seu desejo e o de seus colegas em assumir determinado papel no teatro, mas isso não significa

que sejam sentidos socialmente compartilhados sobre família. Nesse processo, é interessante ressaltar que os sentimentos e experiências das crianças parecem ser aspectos relevantes na ontogênese de suas representações sociais. Como afirma Jodelet (2001, p. 26): “[...] as representações sociais devem ser estudadas articulando-se elementos afetivos, mentais e sociais e integrando [...] a consideração das relações sociais que afetam as representações e a realidade material, social e ideativa sobre a qual elas têm de intervir”.

Lírio afirma, então, que vai ser a mãe e José procura negociar essa possibilidade com Liza, dizendo: “[...] faz ela ser a mãe”, referindo-se a Lírio. Após José insistir, Liza concorda, na medida em que faz sinal positivo com o dedo polegar. Samuel aproveita a deixa de Liza para afirmar que será o pai, mas José não aceita. Samuel parte para empurrar José, enquanto Liza afirma: “Os dois...” possivelmente argumentando que os dois serão os pais, ao mesmo tempo em que Lírio dá pulos no sofá, afirmando que será a mãe. Liza retoma seu argumento e, aparentemente, se machuca na disputa entre Samuel e José. Samuel nega a possibilidade de haver dois pais naquela história. A pesquisadora, então, questiona: “Por que não pode ter dois pais?” Liza toma a palavra e insiste em trazer alternativas ao conflito dos meninos. Ela então afirma que José será o tio e Samuel será o pai e termina sua fala com o termo “Prometido”, possivelmente, tentando selar um acordo entre os meninos.

No entanto, José afirma que será o pai e Samuel se contrapõe, enfatizando que ele será o pai. Liza tenta retomar sua ideia e, referindo-se a José, destaca que ele será o tio, posto que ela assim escolheu. José retruca a colega, afirmando que é ele quem escolhe. A pesquisadora pede calma e Samuel afirma que a história é dele, ao que José contra argumenta: “É uma história mesmo!” talvez com um sentido pejorativo, de desmerecer algo que o colega valoriza, no sentido de tomá-lo para si (WALLON, 1946/1986; 1941/2007). No meio da discussão, Lírio afirma que será a mãe. A pesquisadora procura mediar o conflito, no sentido de chegar a um consenso e dar continuidade à brincadeira, posto que a discussão se estendia muito. Ela, então, questiona: “Peraí. Como é que a gente vai resolver isso?”

Nesse momento, Samuel, remetendo-se à oficina do grupo 2, na qual ele foi o pai, afirma que é ele quem escolhe, mas seu argumento é interrompido por José, que levanta o braço e diz que é ele quem escolhe. Samuel aperta o dedo de José e a pesquisadora intervém, separando uma briga que se iniciava, e afirmando que não precisava brigar, porque todos estavam conversando. Samuel retoma o seu argumento: “Sou eu que escolho, que naquele dia quem é que ficou foi eu... para brincar...” A auxiliar de pesquisa, no entanto, enfraquece o argumento de Samuel, quando afirma que se trata de outra história, que não é a mesma história da qual ele participou. Logo, ela procura dar liberdade às crianças para rever papéis e

criar outras histórias/personagens. Samuel se contrapõe ao argumento da auxiliar de pesquisa, afirmando que é ele que tem que mandar.

Assim, na situação discutida, e especialmente em seu desfecho, observam-se fragmentos de uma representação de pai como aquele que manda e que decide. Logo, os papéis de pai e de mãe estão atrelados à autoridade e, assumi-los, permite às crianças experimentar a assunção e expressão de poder (CORSARO, 2009a). E, nesse sentido, tal papel foi bastante disputado pelos meninos, a ponto de Samuel ter escolhido sair da brincadeira, tal qual analisado no episódio *A tia-mãe e a só-mãe* (ver p. 127), diante da possibilidade de não assumir o papel de pai. As crianças desvelam, nas oficinas, representações sociais do pai como afetuoso, protetor e também como figura de autoridade. Logo, sua postura dentro da família é a de alguém presente, como pode ser inferido do episódio *A adoção*, analisado abaixo.

Episódio6 # Grupo 7 – Manuel (6;2/M); Flora (6;6/F); Aline (6;4/F); Giselle (5;11/F)

A adoção

44min44s – 45min34s

Na história encenada, Giselle é a mãe, Manuel o pai, Aline a tia e Flora a bebê. Aline pega um livro de histórias presente no armário da sala e conta uma história para Flora dormir; esta estava deitada nas cadeiras que as crianças organizaram como cama. Em seguida, Giselle pede para que Aline deite ao lado de Flora, e começa a contar uma história. Manuel estava de costas para as meninas, folheando outro livro.

Aline (toca no bumbum de Flora): Fia, tu pode vir mais pra cá (aponta para a ponta da fileira de cadeiras, organizada pelas crianças)?

Flora levanta a cabeça e arrasta o corpo até a ponta das cadeiras. Giselle observa, segurando um livro e Manuel continua de costas, folheando outro livro.

Aline: Agora sim, que vai dar espaço pra todo mundo.

Aline fica de quatro, próxima a Flora. Giselle folheia o livro, para em uma página com a gravura de uma mão, e inicia a história.

Giselle: Era uma vez...

Aline: Até para o teu pai (olha para Giselle e sorri)... Cadê o pai... (olha para Manuel. Que continua folheando o livro)

Giselle (sorrindo): Não é Manuel? Se não, não vai ter pai (olha para a pesquisadora, sorrindo), vai ser adotada.

Pesquisadora: Oi? Como é Giselle?

Giselle: Vai ser.. ado...tada (olhando para Aline)

Pesquisadora: Não entendi...

Aline: Aí vai levar

Pesquisadora: Vai ser o quê? Não entendi ainda

Aline: ADOTADA...

Pesquisadora: Por quê?

Aline: Levar pá vê pá vê... Pá fazer... (falando rapidamente)

Giselle (vira para a pesquisadora): Porque Manuel não é o pai dela... Aí eu falei...

Aline: Pá fazer DNA...

Giselle: Manuel vai fazer o pai, aí ela falou, “pai de quê?”

Aline: Peraí, tia, tia... pra fazer DNA pra saber se ele (aponta para Manuel) é o pai dela

Giselle (gritando): É mentira! É mentiraa!

Aline: Ou se aquela girafa (aponta para a gravura de uma girafa na parede) é o pai ou não...

Giselle: Que mentira... Ele vai adotarr ela...

Pesquisadora: E aí?

Giselle: Naquele negócio (Manuel se levanta, põe o livro na cabeça e sai da filmagem) que uma família vai deixar ela...aí outra mãe pega ela, né não, tia?

Pesquisadora: E aí Manuel?

Manuel não responde, deixa o livro que tinha em mãos na estante e Giselle começa a contar a história, folheando o livro que tinha em mãos.

A família encenada pelo grupo 7 era constituída pela mãe (Giselle), que trabalhava fora de casa; pela bebê (Flora); pela tia (Aline), que auxiliava a mãe cuidando da casa e da bebê; e pelo pai (Manuel) que, na concepção das meninas, procurava namorada fora de casa; mas, na concepção de Manuel, jogava bola de gude, assim como o seu pai. É interessante ressaltar que, durante toda a encenação, Manuel se coloca como que realizando atividades paralelas à história. Em momento anterior a este episódio, as crianças dispuseram as cadeiras pela sala, formando suas camas. Flora estava deitada e Aline, que cuidava dela enquanto a mãe trabalhava, pega um livro de histórias infantis, presente na sala do CMEI 1 e passa a folhear suas imagens e a inventar uma história para a bebê dormir.

Em seguida, Giselle se aproxima de Aline e pede que ela se deite ao lado de Flora para ouvir a história que, dessa vez, seria contada por Giselle. Nesse momento, Manuel estava de costas para as meninas, folheando outro livro. Aline, concordando com a ideia nova trazida pela mãe na brincadeira, solicita que Flora se afaste um pouco, para que ela possa se deitar. Flora segue a perspectiva de Aline e, nesse momento, Giselle observa a situação, segurando o livro no qual baseará a sua história. Manuel continua de costas para as meninas, folheando outro livro. A fala de Aline: “Agora sim, que vai dar espaço pra todo mundo” parece ser convidativa para que todos participem desse momento da brincadeira. Assim, Aline fica de quatro, próxima a Flora, enquanto Giselle folheia o livro e conta a sua história, apontando para as gravuras do mesmo.

Nesse momento, Aline chama a atenção de Manuel, perguntando pelo pai, que continuava desempenhando uma atividade paralela à do grupo. A fala de Giselle: “Não é Manuel? Se não, não vai ter pai, vai ser adotada” dar margem a algumas considerações. Inicialmente, levanta-se a hipótese de que as crianças, provavelmente fundamentadas em visões preconceituosas que viram ou ouviram em seu meio social, questionam a legitimidade da filiação por adoção. De fato, autores como Condim *et. al.* (2008), Costa e Campos (2003) e Maux e Dutra (2010) realçam a existência de mitos e preconceitos relacionados à adoção de uma criança, o que reflete o desconhecimento acerca da temática e repercute no medo dos

pais pela escolha por esta forma de filiação. Em um segundo momento, conjectura-se se não se trata de uma negação à possibilidade de atrelar a imagem de pai, a alguém que se coloca à margem do contexto familiar. Nesse sentido, se Manuel não participa diretamente da brincadeira, as crianças questionam a sua posição de pai que, provavelmente, não deve condizer com uma figura ausente na família.

Assim, diante da fala de Giselle, outra temática relativa à família é introduzida na oficina: a filiação por adoção. A pesquisadora passa, então, a explorar esse aspecto. Inicialmente, ela não entende o que Giselle disse, devido à sua dicção, e pede que ela repita. A criança, então, fala compassadamente: “Vai ser... ado...tada” e olha para Aline, possivelmente buscando seu apoio. Diante do barulho na sala e da dicção de Giselle, a pesquisadora não entende, novamente, a sua fala e, em seguida, Aline repete, em voz alta: “ADOTADA...” A pesquisadora questiona, então, o porquê de Flora ser adotada, no sentido de explorar informações acerca das relações que as crianças estabeleciam entre a postura de Manuel e a adoção.

Nesse momento, Aline tenta introduzir um novo elemento à história, falando rapidamente. Ao mesmo tempo, Giselle, conversando com a pesquisadora, dá continuidade a seu argumento da adoção. As falas ficam confusas na videogravação. Giselle, então, afirma que Manuel não é o pai de Flora, mas, como Aline e Giselle falam ao mesmo tempo, fica difícil de compreender os argumentos de ambas. Nesse sentido, a fala de Giselle: “Manuel vai fazer o pai, aí ela falou, ‘pai de quê?’” torna-se confusa para a pesquisadora. Logo, a ideia de Aline parece se sobressair. Ela afirma que vai ser necessário levar Manuel e Flora para fazer exame de DNA.

O argumento de Aline: “Peraí, tia, tia... pra fazer DNA pra saber se ele (aponta para Manuel) é o pai dela... Ou se aquela girafa (aponta para a gravura de uma girafa na parede) é o pai ou não...” é carregado de imaginação e, possivelmente, construído com base em programas de televisão populares, que apresentam situações nas quais existe dúvida acerca da paternidade e se realizam exames de DNA. Nesse sentido, realça-se o papel da reprodução interpretativa na ontogênese de representações sociais (CORSARO, 1990), como discutido anteriormente. Giselle reage de maneira aparentemente defensiva a essa ideia de Aline, na medida em que grita e diz que é mentira, afirmando que Manuel vai adotar Flora. Nesse momento, as crianças não parecem mais questionar a legitimidade da filiação por adoção, dando margem a interpretação de que Flora não era filha biológica de Manuel, mas, ao adotá-la, este se tornaria o pai de Flora. Assim, adotar figura como uma possibilidade de tornar-se

pai (ANDRADE; COSTA; ROSSETTI-FERREIRA, 2006). Logo, desvela-se uma tensão entre a família constituída por laços de sangue ou por vinculação afetiva (PASSOS, 2009).

A pesquisadora, interessada nos desdobramentos de tal discussão, pergunta: “E aí?” no sentido de dar abertura às crianças, para que apresentassem e negociassem seus pontos de vista acerca da continuidade da história. Ela buscava explorar, na perspectiva dos participantes da pesquisa, as relações que estabeleciam entre a postura de Manuel e o papel do pai, na família. Assim, Giselle dá continuidade a seu argumento de que Manuel irá adotar Flora, afirmando: “Naquele negócio... que uma família vai deixar ela... aí outra mãe pega ela, né não, tia?” Não fica claro a que instituição relacionada ao processo de adoção a criança se referia, talvez, se tratasse de uma instituição de acolhimento, ou de alguma entidade do Poder Judiciário.

Contudo, é interessante destacar a postura de Manuel que, enquanto as crianças discutem fervorosamente sua situação na família, se levanta, põe o livro que folheava na cabeça e sai da filmagem. A pesquisadora chama Manuel para a discussão, quando questiona: “E aí Manuel?” mas ele não responde e Giselle começa a contar a história para Aline e para Flora, folheando o livro que tinha em mãos. Logo, a discussão se dispersa.

No que diz respeito à representação dos avós na família, também se observa, nas oficinas, que sua figura é atrelada ao cuidado mas, dessa vez, a um cuidado mais amplo que, provavelmente, envolve todo o núcleo familiar. Assim, no episódio *A separação/divórcio* (ver p. 98), conforme discutido anteriormente, a figura do avô (Luiz) surge como alguém que auxilia o pai (Pietro), indo buscar, juntamente com este, a filha (Elisa) na escola. Contudo, merece especial destaque a perspectiva de que, diante das brigas e da separação do casal, o pai vai dormir na casa do vovô. Em outro contexto, a família também cuida e vai visitar o avô, como é o caso do episódio *O vovô doente* (ver p. 176). Na pesquisa desenvolvida por Carvalho, Moreira e Rabinovich (2010), os avós foram caracterizados por brincar, dar amor, dar coisas (presentes e comidas gostosas) e ajudar. O episódio *O bebê e a vovó*, transcrito abaixo, apresenta as relações de cuidado da família, no que diz respeito ao bebê.

Episódio 3 # Grupo 7 – Manuel (6;2/M); Flora (6;6/F); Aline (6;4/F); Giselle (5;11/F)

O bebê e a vovó

8min49s – 10min00s

A pesquisadora retoma, com as crianças, a discussão sobre a história da família.

Pesquisadora: Como é que a gente faz essa história? Contem a história para mim...

Giselle: Você faz... Veste ela (aponta para Flora) de bebê, uma roupa de bebê.

Pesquisadora: E o que é que o bebê faz na história da família?

Giselle: Ele chora, ele mama, toma mingau, toma banho, come papinha, aí dorme num berço (junta as palmas das mãos, inclina-se para a direita e apoia a cabeça nas mãos)

Pesquisadora: Simmm
 Giselle: É... e mama no peito e...
 Aline: Passa perfume...
 Giselle: Penteia o cabelinho.
 Aline e Giselle: Veste a roupinha
 Giselle: Troca a roupa, dá banho e veste a roupinha
 Aline: Depois ele fica grandão.
 Giselle: É.
 Pesquisadora: E o que é que tem mais na família?
 Giselle: E a vovó. Dá cheirinho no bebê, leva o bebê pra toma banho...
 Aline: Dá carinho
 Giselle: Dá carinho, penteia o cabelo (mexe no cabelo de Aline), dá abraço e dá...
 Aline: Dá cheirinho...
 Giselle: E bota o bebê pra dormir.
 Pesquisadora: É?
 Aline: E depois dá... pedaço de chocolate
 Giselle: Pedaço de chocolate que ele consegue engolir um pouquinho (faz sinal com a mão direita, indicando uma pequena quantidade)... Minha amiga E., ela come um pouquinho de cuscuz, come purê, come banana raspada (faz o movimento de raspar com as mãos) e come banana batida (faz o movimento de amassar com as mãos).
 Manuel sorri...
 Pesquisadora: E quem é que dá a ela?
 Giselle: A mãe dela.

Neste episódio, em que a pesquisadora procura estimular as crianças a construir uma história sobre família, elas trazem a temática das relações de cuidado em torno do bebê que, de acordo com Giselle, no contexto da brincadeira do teatro sobre família, seria encenado por Flora. Posteriormente, as crianças explicam à pesquisadora que Flora seria a bebê na família por ser a criança no grupo com menor estatura. Assim, diante da afirmação de que, para fazer a história, seria necessário vestir Flora com uma roupa de bebê, a pesquisadora questiona: “E o que é que o bebê faz na história da família?” Giselle e Aline trazem, então, diversos procedimentos usualmente seguidos nos cuidados de bebês e que remetem à ideia deste enquanto um ser frágil, que deve ser cuidado pelo outro.

Fragmentos dessa mesma representação acerca do bebê estão presentes em outras oficinas, como ilustram os episódios *O irmão e o bebê* (ver p. 103), do grupo 2, no qual a família briga com o irmão mais velho porque ele não entrega seu brinquedo ao bebê; *Psiu-psiú* (ver p. 141), do grupo 5, em que a tia-mãe e a só-mãe cuidam de seus respectivos bebês e reclamam com o pai, pedindo que este faça silêncio; e *A disputa das almofadas* (ver p. 180), do grupo 4, no qual o bebê (Laís) busca, a todo o momento, chamar a atenção da mãe (Mariana) e do irmão (Sebastião) para si. Logo, na perspectiva de Aline e de Giselle, o bebê chora, mama, toma banho, come papinha, dorme em berço, passa perfume, penteia o cabelo,

veste roupa, troca a roupa, toma banho e veste a roupa. Aline acrescenta, ainda que, depois ele fica grandão.

A pesquisadora questiona: “E o que é que tem mais na família?” e as crianças trazem a figura da avó que aparece atrelada à função de cuidar do bebê. Ela, então, leva o bebê para tomar banho, dá carinho, penteia o bebê, dá abraço, dá cheiro e coloca o bebê para dormir. Aline acrescenta, ainda, que a avó dá pedaços de chocolate. Nesse momento, Giselle complementa que seriam pedaços pequenos, porque o bebê só consegue engolir um pouquinho. Em seguida, traz uma experiência pessoal relacionada a uma amiga, provavelmente um bebê, posto que ela afirma que sua “amiga” E. come um pouco de cuscuz, come purê, de banana raspada e batida. Manuel parece aprovar a afirmação de Giselle, na medida em que sorri. A pesquisadora questiona, então, quem fornece esses alimentos à amiga de Giselle e esta afirma que é a mãe dela, reforçando a perspectiva do bebê como integrante a ser cuidado pela família. Assim, as crianças fornecem indícios de que a representação que se constrói acerca do bebê encontra-se ancorada nas experiências vividas por elas (JODELET, 2005b, 2013).

Logo, observa-se que, na ontogênese de representações sociais de família em crianças pequenas, estas objetivam fragmentos de outras representações sociais que, ao mesmo tempo em que se constroem – ao longo do desenvolvimento das funções psicológicas – constituem um sistema de representação social sobre família. Nesse sentido, Carvalho, Moreira e Rabinovich (2010) afirmam que, em um primeiro exame, pode parecer que o conceito de família expresso por crianças seja, basicamente, resultado da soma dos perfis de seus membros. Contudo, as autoras destacam que a dificuldade em responder questões sobre família sugere que se trata de algo mais abstrato e impalpável do que os membros individuais que a compõem. Portanto, com base no método desta pesquisa, que preconizou a liberdade de criação das crianças, representações de alguns personagens se destacaram e foram mais bem exploradas nas oficinas. São elas: o pai, a mãe, os avós e o bebê. E, nesse sentido, todas essas representações se mostraram articuladas por outra representação social mais ampla, que atrela a família ao cuidado. Logo, nas oficinas analisadas, foram também alçados e explorados alguns esforços das crianças em definir a família. O episódio *Mas, o que é a família?* ilustra essa discussão.

Episódio 5 # Grupo 7 – Manuel (6;2/M); Flora (6;6/F); Aline (6;4/F); Giselle (5;11/F)

Mas, o que é a família?

15min42s – 17min27s

A pesquisadora pergunta às crianças como elas explicariam ao irmão de Manuel (I.), o que é a

família.

Pesquisadora: E se ele (I., irmão de Manuel) perguntar “sim, mas o que é a família?”, como é que vocês respondem?

Giselle: Eu vou responder... Olha, a família é quem bota... faz comê (gesticula com as mãos) para ter o que comer, como a minha tia faz de comer...

Aline: E como quando a pessoa pode ser também assim (fecha os olhos e estica os braços)...

Giselle: Olhe, tia...

Pesquisadora: Poder ser? Peraí, eu não entendi (volta-se para Aline)

Aline: Pode ser assim (repete o gesto)

Pesquisadora: Assim como?

Giselle: Tego

Pesquisadora: Tego?

Aline e Giselle: Ceego!

Aline: Como a pessoa pode ser...

Giselle levanta e começa a andar de olhos fechados e mãos esticadas.

Manuel: Igual a Seu Madruga, que fica assim ó (levanta e anda com os olhos fechados e os braços esticados)

Pesquisadora: E o que é que tem a pessoa se ela for cega?

Giselle (Andando, imitando um cego): Aí ela tamba na outra...

Aline: Eu sei que ela não pode fazê comê...

Giselle: Tiaaa (Giselle se levanta, toca a mão da pesquisadora e grita)

Pesquisadora (segura rapidamente a mão de Giselle): Vamos sentar, eu quero ouvir todo mundo (Giselle senta)

Aline: Tia

Pesquisadora: Hã?

Aline: Ela fazer comê, que a outra pessoa faz...

Giselle: Deixa eu falar...

Pesquisadora: Ahhh, então...

Giselle: Tia... (silêncio)

Pesquisadora: Se você tem uma pessoa cega na família...

Giselle: Tia, um exemplo...

Pesquisadora: A família faz comida pra ela...

Giselle (se levanta): Minha mãe, por exemplo. Meu pai, ele é cego de um olho (coloca sua mão esquerda em cima de seu olho esquerdo)... aí, quando ele bota o óculos, ele fica bom...

Pesquisadora: Hummm

Giselle: Mas assim, minha vó tem que pegar o óculos pra colocar pra ele... mas quando ele tira o óculos ele fica assim (fecha os olhos e tenta andar) “hummm”... fica travado aqui (passa a mão direita na frente de seus olhos).

Aline: Tia... meu tio...

Giselle (senta na frente da pesquisadora): porque o grau dele é muito alto...

Pesquisadora: Peraí, deixa ela (Aline) falar...

Aline: Meu tio, E., ele era cego...

Giselle: Meu pai é que é cego

Aline (toca na perna de Giselle): Peraí...

Pesquisadora: Gente, o que é que uma família faz mais?

Manuel: lava a roupa...

Aline: Meu tio... meu tio...

Pesquisadora: E o quê mais?

Manuel: E lava os pratos, faz comê... (Olha para Aline e Giselle)... Eu só disse duas vezes...

Aline: Tia, tia, meu tio...

As crianças começam a falar todas ao mesmo tempo. A pesquisadora e a auxiliar de pesquisa intervêm, mas o assunto se dispersa.

As crianças do grupo 7 demonstraram dificuldade inicial em compreender a proposta das oficinas de teatro sobre família, especialmente, por não saberem o que é um teatro. Nesse sentido, as pesquisadoras buscaram formas alternativas para explicar a atividade às crianças, sem induzir suas respostas. Logo, surgiu a ideia de convidá-las a criar uma apresentação sobre família para as crianças do grupo 1 do CMEI, tal como analisado, no episódio *O que tem na família?* (ver p. 189) Nesse processo, as crianças contam à pesquisadora que Manuel tem um irmão pequeno, chamado I. Ela, então, aproveita essa informação, no sentido de melhor explorar as compreensões das crianças sobre família.

Assim, o episódio *Mas, o que é a família?* tem início quando a pesquisadora pergunta às crianças de que maneira elas explicariam para I. o que é a família. Giselle, então, pede a palavra e afirma: “Olha, a família é quem bota... faz comê... para ter o que comer, como a minha tia faz de comer...” Observa-se que emerge, na fala da criança e com base em suas experiências, a relação entre família e cuidado e, mais especificamente, um tipo de cuidado relacionado à alimentação e nutrição. Logo, a família é aquela que dá suprimento às necessidades fisiológicas. Nesse sentido, Rabinovich e Moreira (2008) destacam, em crianças entre 6 e 10 anos de idade, significados de família atrelados a uma visão afetiva, a ajuda que ela presta, a companhia, a família como sentido de razão da vida, e como conjunto de pessoas que fornecem sustento. Dentre todos estes modos de significação, figura a função do cuidado como principal significado atribuído à família.

Aline introduz, então, outro aspecto relacionado ao cuidado da família: a atenção à pessoa com deficiência e, no caso desse episódio, a uma pessoa cega. Inicialmente, a pesquisadora tem dificuldades para entender a explicação dela. Contudo, as crianças trazem vários elementos e gestos para explicar o ponto de vista da colega. Logo, merece destaque a fala de Manuel: “Igual a Seu Madruga, que fica assim ó (levanta e anda com os olhos fechados e os braços esticados)”. Assim como fora discutido em relação ao desenho da *Peppa Pig*, aqui, Manuel reproduz interpretativamente (CORSARO, 2011, 2009a) um episódio da série de comédia *Chaves*, no qual, um de seus personagens, Seu Madruga, por ser sonâmbulo, anda, à noite, com os olhos fechados e os braços esticados. Aparentemente, ele confunde a ideia de sonambulismo com a cegueira, contudo, enfatiza-se a maneira como ele traz elementos da mídia para dentro da oficina, no sentido de explicitar o ponto de vista da colega.

A pesquisadora, então questiona: “E o que é que tem a pessoa se ela for cega?” no sentido de melhor apreender as compreensões das crianças. Giselle e Aline trazem argumentos que indicam uma relação entre ser cego e depender do outro. Nesse sentido, Giselle afirma que uma pessoa cega, possivelmente se tentar andar sem ajuda de pessoas ou

de uma bengala apropriada, “tamba” ou, provavelmente, tomba na outra. E Aline complementa esse argumento, acrescentando que uma pessoa cega não pode fazer comida. Nesse sentido, como afirmam Lira e Schlindwein (2008), em um mundo eminentemente visual, as relações com pessoas cegas são, geralmente, marcadas pela característica da falta, sendo tal peculiaridade percebida como uma condição limitadora ou negativamente diferente; ou ainda como potencialmente positiva, marcada por habilidades, estratégias e diferentes esquemas construídos com base nas experiências não visuais. Assim, fundamentando-se nesses aspectos, alçam-se as relações que são estabelecidas pelas crianças entre família e cuidado.

Um comportamento característico da dinâmica do grupo 7 foi a disputa das crianças pela atenção das pesquisadoras. Assim, em alguns momentos das oficinas, as crianças atropelavam as falas umas das outras e se tornava difícil compreendê-las, sendo necessário que a pesquisadora procurasse organizar os turnos de suas falas. No entanto, as discussões tendiam a se tornar confusas e, muitos aspectos importantes de ser explorados, acabavam se perdendo entre as falas, gestos e os exemplos das crianças. Em algumas situações, inclusive, a disputa era tanta que as discussões acabavam se dispersando.

Logo, enquanto Aline construía seu argumento, Giselle se levanta, toca a mão da pesquisadora e interrompe a fala da colega: “Tiaaa”. A pesquisadora pede, então, para que Giselle sente, argumentando que quer ouvir a todos. Aline toma a palavra novamente e procura explicar seu ponto de vista, sendo, várias vezes, interrompida por Giselle. Contudo, apesar das interrupções, a pesquisadora parece inferir, da fala da criança que, quando se tem uma pessoa cega na família, a família faz a comida para essa pessoa, ao que as crianças não se opõem.

Nesse processo, Giselle se levanta e toma a palavra, afirmando que tem um exemplo. A partir daí as crianças introduzem outro recurso, presente nas oficinas de teatro, e que fornece pistas acerca da ancoragem das representações: suas experiências individuais. Para além da discussão acerca da veracidade das informações trazidas por Giselle e por Aline, no que diz respeito à presença de parentes cegos em suas famílias, é relevante, para essa discussão, a maneira como as crianças ancoram suas explicações, que remetem a uma compreensão na qual família está atrelada ao cuidado, a situações que afirmam vivenciar no cotidiano de suas famílias, realçando a relação entre a experiência vivida e a gênese de representações sociais (JODELET, 2005 b, 2013).

Assim, Giselle afirma que seu pai é “cego” de um olho, mas que, quando ele coloca os óculos, ele fica bom. Ela, então, complementa seu argumento, novamente fundamentada na

perspectiva do cuidado, na medida em que afirma que é a sua avó que tem que pegar os óculos para colocar em seu pai e que, quando seu pai os tira: “fica travado aqui”, passando a mão na frente dos olhos. Nesse momento, Aline interrompe a colega, iniciando uma fala acerca de seu tio, que também seria cego. Contudo, Giselle finaliza seu argumento, afirmando que o “grau” de seu pai, provavelmente referindo-se aos óculos, é muito alto. A pesquisadora pede a Aline que dê continuidade ao exemplo de seu tio, mas Giselle começa a discutir com ela, afirmando que seu pai que é cego.

Diante desse conflito, a pesquisadora questiona: “Gente, o que é que uma família faz mais?” no sentido de retomar, com as crianças, seu ponto de interesse na discussão. Manuel, reforçando a perspectiva de que a família cuida, afirma que ela lava roupa, lava os pratos e faz comida. Durante sua fala, Aline tenta interrompê-lo várias vezes, para retomar a temática de que seu tio é cego. Assim, Manuel olha para Aline e para Giselle e afirma: “Eu só disse duas vezes..”, provavelmente reclamando das interrupções das meninas durante a sua fala. No entanto, todas as crianças passam a falar ao mesmo tempo e o assunto se dispersa.

Assim, o episódio *Mas, o que é a família?* em articulação com fragmentos de representações que emergiram em outras oficinas, no que diz respeito aos integrantes da família, fortalece o argumento de que o cuidado se constituiu como principal função da instituição familiar para as crianças participantes desta investigação. De fato, Dessen e Ramos (2010) destacam como funções da família, na perspectiva de crianças pré-escolares, ser provedora, cuidadora e socializadora, de maneira que uma família má foi associada ao não cumprimento de tais funções. Associada a essa discussão, observaram-se, também, tentativas de definir a família por sua rotina, ou seja, pelo que ela faz no dia a dia. O episódio *A família e sua rotina* ilustra essa situação.

Episódio 4 # Grupo 3 – Raquel (5;4/F); Edson (5;5/M); Levi (5;3/M); Mayara (5;6/F)

A família e sua rotina

41min04s – 42min26s

Depois de as crianças representarem a família de amigos e sentarem ao lado da pesquisadora, esta questiona se as crianças pequenininhas entenderiam o que é família a partir daquela encenação. As crianças dizem que sim. Raquel responde afirmativamente, mas fica pensativa. A pesquisadora pede, então que as crianças expliquem o que é família. Nesse momento, Raquel se levanta.

Raquel: É assim (segura a mão de Edson, que também se levanta). A gente é o marido e a mulher. Eles (Mayara e Levi) são os filhos (segura a mão de cada um). A gente está levando os filhos para a escola. E eles vão estudar (Leva Mayara e Levi pela mão para uma bancada que já havia na sala. Aponta para que cada um sente em uma cadeira diferente e se volta para Edson, que sorria). Aí a gente vai para casa (toma Edson pela mão e volta para junto da pesquisadora). Senta. Faz o almoço, aí faz assim (finge mexer uma colher com as mãos).

Edson: Aí é de noite.

Ambos levantam...

Raquel: Ahhh tem os filhos. Vamos buscar.

Corre para junto de Mayara e de Levi, tomando-os pela mão.

Raquel: Vamos para casa (todos voltam de mãos dadas para junto da pesquisadora)... Dormir... (todos deitam no chão)... Levantar de novo (segura a mão de Mayara e de Levi e diz a ambos)... Bora, pra escola (as crianças tentam desviar um pouco a rota, Raquel segura a mão de ambos com firmeza). Pra escoola (Observa até ambos se sentarem. Volta-se para Edson). Bora (Ambos voltam para junto da pesquisadora e se sentam de frente um para o outro). Tu (Edson) fica aí (Cada um finge ter uma colher na mão e mexer uma panela. Começam a fingir que comem rapidamente, emitindo sons como hum hum hum. Levantam rápido e vão para junto de Mayara e de Levi).

Raquel pega Mayara pela mão e Edson pega Levi pela mão. Todos sorriem. Voltam correndo para junto da pesquisadora.

Raquel (em pé, coordenando os demais): Dormir (Levi, Edson e Mayara fingem dormir), almoçar, almoçar (agora fingem almoçar). Correm novamente para a “escola” e para a “casa” repetindo os mesmos movimentos.

Esse episódio apresenta uma segunda possibilidade de representar a família criada pelo grupo 3 que, antes dessa apresentação, encenou uma família de amigos. A pesquisadora questiona se as crianças pequenas entenderiam o que é a família a partir da encenação retratada no episódio *A família de amigos* (ver p. 120), ao que todos respondem afirmativamente. Contudo, Raquel, aparentemente, fica pensativa diante desse questionamento. Com o objetivo de melhor explorar as informações trazidas pelas crianças, a pesquisadora pede, então, que elas expliquem o que é a família. Nesse momento, Raquel se levanta e toma a palavra.

Ela passa a encenar ao mesmo tempo em que explica o que é a família. Logo, segura a mão de Edson e afirma que ele é o marido e ela é a mulher; e que Mayara e Levi são seus filhos, segurando as mãos de cada um deles. Assim, os pais levam os filhos para a escola e estes vão estudar, sendo orientados pela mãe sobre onde devem sentar. Os pais voltam para casa e preparam o almoço. Edson afirma que é de noite, então ambos levantam e vão buscar os filhos na escola. Modos semelhantes de significar a família com base em atividades de sua rotina foram ressaltados por Pereira, Lira e Pedrosa (2011) e também se destacam, aqui, no grupo 1, especialmente no episódio *A separação/divórcio* (ver p. 98).

Assim, todos vão juntos para casa, dormem, levantam novamente e Raquel e Edson levam os filhos para a escola. Depois, voltam para casa, fingem cozinhar e comer. Em seguida, levantam rapidamente e vão buscar Mayara e Levi na escola. Nesse momento, Raquel segura a mão de Mayara e Edson segura a mão de Levi. Todos sorriem e voltam, correndo, para junto da pesquisadora. Essa espécie de “rotina” da família se desdobra em uma brincadeira que passa a ser repetida pelas crianças, quase que seguindo em um ritmo musical, e sendo coordenada por Raquel, que informa a seus colegas a hora de fingir que estão dormindo, almoçando, indo para a escola e voltando para casa.

Nesse contexto, a construção do sistema de representação social família é perpassada por compreensões acerca das ações e rotinas da família. Trata-se, inclusive, como pode ser inferido da análise do episódio *A família e sua rotina*, de uma rotina de cuidado, na qual os pais acompanham os filhos à escola, preparam o alimento, vão buscar seus filhos na escola e dormem; acordam no outro dia e seguem a mesma rotina. Logo, a representação da família como aquela que cuida, desvela-se ao longo das oficinas e parece envolvida em três dimensões: de subsistência, no sentido de que a família fornece alimento e higiene; afetiva, ressaltando-se que a família oferece amor; e educativa, no sentido de que a família oferece orientação para as ações dos indivíduos. Esses dados se aproximam das funções descritas por Dessen e Ramos (2010) – protetora, cuidadora e socializadora – e são corroborados pela pesquisa de Vasconcelos (2013) que encontrou, no núcleo central das representações sociais de família por jovens, adultos e idosos, as funções afetiva, protetiva e de educação.

Desse modo, buscou-se, nas oficinas de teatro, indícios acerca da elaboração dos processos de objetivação e de ancoragem das representações sociais de família, em uma perspectiva ontogenética, considerando-se os processos e conteúdos envolvidos nessa relação (SANTOS, 2009). Observou-se, portanto, que a gênese de tais processos encontra-se atrelada ao desenvolvimento das funções psicológicas, que se dá de maneira fragmentada e descontínua, tendendo à integração (WALLON, 1945/1989). Ademais, assim como discutido por Ganier (1999), tais representações são elaboradas com base na articulação de fragmentos de várias representações sociais que se constroem ao longo da ontogênese, em destaque, aquelas dos integrantes da família (pai, mãe, bebê e avós); e das ações e funções desta no dia a dia. A articulação desses elementos oferece indícios de o cuidado ser o núcleo figurativo (ÁLVARO; GARRIDO, 2006; MOSCOVICI, 2007) de tal sistema de representações sociais (SILVA; TRINDADE; JUNIOR, 2012; WACHELKE, 2005; WACHELKE; CONTARELLO, 2011). E, este cuidado se apresenta, nos episódios examinados, em três dimensões: de subsistência, afetiva e educativa. O quadro 3 apresenta, de maneira sintética, relações entre família e cuidado que se evidenciaram nas oficinas.

IDENTIFICAÇÃO	RELAÇÕES FAMÍLIA-CUIDADO
<p>Grupo 1 – CMEI 2</p> <p>Luiz (4;11/M); Elisa (4;11/F); Ana (4;8/F); Pietro (4;8/M)</p>	<p>- Evidencia-se, principalmente, a dimensão afetiva do cuidado:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Visita da filha (Ana) e da neta (Elisa) e afeto direcionado ao avô (Luiz), como analisado no episódio <i>O vovô doente</i>; • Rotina de cuidados com a filha (Elisa): a mãe (Ana) arruma a filha e leva para a escola, o avô (Luiz) e o pai (Pietro) vão buscá-la, como analisado no episódio <i>A</i>

	<i>separação/divórcio.</i>
Grupo 2 – CMEI 2 Kauã (4;8/M); Lílian (4;9/F); Kiko (5 ;7/M); Samuel (5;8/M)	- Evidencia-se, principalmente, a dimensão afetiva do cuidado: <ul style="list-style-type: none"> • O pai (Samuel), que luta contra o pai vampiro para salvar e proteger a sua família, como analisado no episódio <i>A história de terror</i>.
Grupo 3 – CMEI 1 Raquel (5;4/F); Edson (5;5/M); Levi (5;3/M); Mayara (5;6/F)	- Evidenciam-se, principalmente, as dimensões de subsistência e educativa do cuidado: <ul style="list-style-type: none"> • A família é retratada pela rotina de acordar os filhos, levar para a escola, preparar comida e se alimentar, buscar os filhos na escola e dormir, como analisado no episódio <i>A família e sua rotina</i>.
Grupo 4 – CMEI 2 Laís (5;5/F); Sebastião (5;3/M); Juliana (5;3/F); Mariana (5;6/F)	- Evidenciam-se as dimensões afetiva, de subsistência e educativa do cuidado: <ul style="list-style-type: none"> • A delicadeza no trato da bebê (Juliana), que se destacou em toda a oficina; • O preparo da alimentação da família, por parte da mãe (Mariana) e o zelo para que ela não azede, como pode ser inferido no episódio <i>A disputa das almofadas</i>. • A mãe (Mariana), que medeia e presta orientações para a resolução do conflito entre o irmão (Sebastião) e a prima (Juliana), como analisado no episódio <i>A disputa das almofadas</i>
Grupo 5 – CMEI 2 Lírio (5;5/F); Liza (5;6/F); José (5;0/M); Samuel (5;8/M)	- Evidenciou-se, principalmente, a dimensão afetiva do cuidado: <ul style="list-style-type: none"> • Delicadeza no trato do bebê, por parte da tia-mãe (Lírio) e da só-mãe (Liza); preocupação em guardar seu sono, como analisado no episódio <i>Psiu-psiu</i>.
Grupo 6 – CMEI 1 Cauê (6;7/M); Yara (6;2/F); Elaine (6;5/F); Ronaldo (5;11/M); Tuila (6;3/M)	- Evidenciaram-se, principalmente, as funções afetiva e educativa do cuidado: <ul style="list-style-type: none"> • O castigo da filha (Tuila), que desobedeceu a mãe, por não querer passear; o carinho que o pai (Cauê) demonstra ao tentar resgatar a filha do castigo, como analisado no episódio <i>O castigo da filha</i>.
Grupo 7 – CMEI 1 Manuel (6;2/M); Flora (6;6/F); Aline (6;4/F); Giselle (5;11/F)	- Evidenciaram-se, principalmente, as dimensões afetiva e de subsistência do cuidado: <ul style="list-style-type: none"> • A tia (Aline) pega um livro e conta histórias para a bebê (Flora) dormir, como analisado no episódio <i>A adoção</i>; • O conjunto de ações que as crianças atrelam à avó, no tocante ao bebê, como analisado no episódio <i>O bebê e a vovó</i>. • A organização e as ações da família (fazer comida, lavar roupa, lavar prato) em torno de um parente cego, como analisado no episódio <i>Mas, o que é a família?</i>

Quadro 3 – Relações entre família e cuidado evidenciadas nos episódios. Fonte: criação da autora

No tocante aos processos de ancoragem das representações sociais em estudo, destaca-se que eles se elaboram com base na própria experiência vivida (JODELET, 2005b, 2013) pelas crianças acerca do objeto social família. E, nesse sentido, em momentos diversos das oficinas, tais experiências foram trazidas para justificar determinadas representações sobre

família, tal qual analisado no episódio *O bebê e a vovó* (ver p. 151). Incrementando tais processos, realça-se a presença de tensões socialmente compartilhadas, que desvelam antinomias como individual *versus* social, que se constitui na tensão entre as configurações de família extensa e família nuclear; e parentalidade *versus* vinculação afetiva, atrelada à possibilidade de uma família de amigos.

Assim, destaca-se que a ontogênese das representações sociais constitui um processo ativo e criativo de apropriação e transformação de sentidos socialmente compartilhados, acerca de objetos sociais polêmicos e polissêmicos. E, nesse sentido, dá-se na interface entre o individual e o social. Tal processo é marcado pela descontinuidade, inclusive, no que diz respeito à natureza dos conhecimentos presentes na construção das representações sociais, que são marcados pela imaginação e a polifasia cognitiva. Parte-se, portanto, para uma discussão que realça a maneira como esses aspectos se desvelaram nas oficinas.

3.1.3 A polifasia cognitiva e os loops imaginários: uma breve reflexão

A análise minuciosa das oficinas de teatro sobre família promoveu reflexões acerca do papel da imaginação na ontogênese das representações sociais. Em seu estudo da gênese das funções psicológicas, Wallon (1945/1989) destaca que o pensamento infantil é marcado pela fabulação e pela presença de planos distintos, que tendem à integração. Barbosa (2014), inspirando-se em Sarmiento (2004), apresenta reflexões semelhantes, ao destacar que as culturas infantis são vinculadas ao trânsito entre o imaginário e o real, tão característico da infância. Logo, a fantasia do real figura como um dos eixos estruturadores das culturas da infância, referindo-se a um processo de imaginação do real. Nele, realça-se o modo com as crianças transpõem o real imediato e o reconstróem, criativamente, pelo imaginário, na medida em que importam situações e personagens do mundo da fantasia para situações cotidianas; ou interpretam, de modo fantasioso, eventos e situações que lhes ocorre (SARMENTO, 2004). E, nesse sentido, uma proposta metodológica pautada em brincadeiras de faz de conta parece ter contribuído para que esse processo se desvelasse.

De acordo com Moscovici (1978), as representações sociais constituem um *corpus* organizado de conhecimentos, com base no qual o homem torna inteligível a realidade física e social, inserindo-se em um grupo e liberando os poderes de sua imaginação. Assim, os estudos em representações sociais destacam sua dimensão mítica, na tensão entre a experiência racional e a dimensão imaginária (DE ROSA, 2009). De fato, Zittoun e Cerchia (2013) e Zittoun (2015) compreendem a imaginação como disjunção do aqui e agora da

experiência que, de maneira semelhante a um *loop*, afasta-se e depois retorna, permitindo ao indivíduo expandir a esfera da experiência para além do aqui e agora, conectando-se a um passado ausente ou criando novas possibilidades para o futuro. Esse *loop*, portanto, pode ser descrito em três dimensões: imaginar sobre o passado ou o futuro; sobre coisas concretas, gerais ou abstratas; e sobre coisas plausíveis e implausíveis. Nas oficinas planejadas nesta pesquisa, merece destaque essa última dimensão do *loop*. Como afirma De Rosa (2009, p. 132, Grifos da autora):

A visão dinâmica das representações sociais baseada na tensão derivada das formas de pensamento entre *coexistência*, em vez da *separação* entre o racional e o irracional, verdadeiro e falso, moderno e tradicional, científico e pré-científico (e até mesmo mágico e mítico), é um dos aspectos fascinantes da teoria das representações sociais no entendimento da gênese social, circulação e transformação do pensamento cotidiano, entre conhecimento e crenças, ciência e senso comum.

Logo, a análise episódica das oficinas revelou diversas situações nas quais as crianças, na construção do teatro sobre família, enredavam personagens inusitados e, diante dos questionamentos da pesquisadora, procuravam justificar a presença destes em uma história sobre família. O episódio *O dragão na família?* (ver p. 169) ilustra esta discussão, na medida em que Samuel, para justificar a necessidade de que as pesquisadoras desenhassem fogo e de que ele trouxesse água para fazer o teatro, introduz a figura de um dragão que vai queimar tudo, e de um bombeiro, que vai, provavelmente, apagar o fogo criado pelo dragão. Observa-se, portanto, como a criança reúne, em um mesmo plano, um personagem do faz de conta e um ser humano concreto, identificado por sua profissão, de salvar vidas e apagar incêndios. Merece destaque que as próprias crianças reconhecem o enredo criado por Samuel como implausível diante do questionamento da pesquisadora: “Essa história que Samuel falou que tem o dragão e tem o bombeiro é uma história de família?” e inclusive o próprio Samuel afirma que não se trata de uma história sobre família.

No entanto, tal qual o *loop* imaginário discutido por Zittoun e Cerchia (2013) e Zittoun (2015), Samuel acrescenta a informação de que o dragão vai devorar a família e o bombeiro vai resgatá-la. E, nesse sentido, os argumentos da criança continuam transitando entre o plausível e o implausível, posto que seria inusitado que um dragão engolissem uma família, mas é papel do bombeiro salvar vidas em apuros. Explorando esses processos de construção de representações sociais, a pesquisadora questiona: “E como é que o bombeiro vai resgatar?” ao que Samuel responde com base, provavelmente, em observações fortuitas do trabalho de um

bombeiro: “jogando água no dragão”. Nesse momento, em seu *loop* imaginário, Kiko propõe a presença do *Pepper Bots*, da série *Transformers*: um robô corajoso, que ajudaria o bombeiro a salvar a família. Porém, essa ideia é vetada por Samuel, que afirma não existir *Transformers* na família.

Os elementos trazidos no episódio não esclarecem a razão deste veto de Samuel à ideia de Kiko, especialmente porque foi ele que trouxe a ideia do dragão para o teatro de família. Contudo, algumas questões são aqui levantadas. Será que a negação da ideia de Kiko remete a uma afirmação do eu em oposição ao outro; um jogo de alternância, processo subjacente a constituição do eu? (WALLON, 1946/1986; 1949/1995; 1941/2007; ZAZZO, 1978). Ou será que, mesmo no âmbito da fantasia e da brincadeira, existem regras inerentes, de maneira que nem tudo pode ser aceito e permitido (CORSARO, 2009a; PEDROSA; SANTOS, 2009)? Como afirmam Haddad e Mendonça (2015, p. 29): “[...] a brincadeira pressupõe a criação de regras durante o seu desenvolvimento, que precisam ser claras e negociadas entre as crianças”. Outra suposição para o veto é o desejo de Gabriel ser o autor exclusivo de uma proposta, sem negociar com os parceiros, ou seja, tudo do jeito que ele quer.

A pesquisadora, então, pergunta sobre a “parte” da família na história e Samuel retoma a ideia de um monstro ou dragão, que vai engolir a família. Contudo, dessa vez – e provavelmente para atender ao pedido da pesquisadora, de que as crianças construíssem um teatro sobre família – substitui a figura do bombeiro e afirma que é a mãe que vai salvar toda a família, cortando a barriga do monstro/dragão. E, assim, como fora discutido, as crianças, a seu modo, objetivam conteúdos do núcleo figurativo do sistema de representação social família, que associa família à função de cuidado. Logo, um olhar atento aos intuitos inventivos das crianças revela que estes integram, ao longo da ontogênese de representações sociais, impressões, emoções e valores relacionados ao objeto em estudo. Como afirma Barbosa (2014, p. 663): “As criações das crianças são permeadas por um modo imaginário de agir no mundo, as crianças transitam, individualmente e em grupo, entre a fantasia e a realidade, pois possuem uma modalidade lúdica, vinculada ao jogo, à brincadeira, à curiosidade, à alegria, à fantasia”.

No episódio *Como vai ser a história* (ver p. 108) as crianças criam o enredo de uma família usual, na qual o pai (Cauê) vai trabalhar, enquanto a mãe (Elaine) sai com o bebê (Yara) para assistir a um filme. Contudo, no decorrer dessa elaboração, Cauê pede para contar a sua versão da história. Ele, então, acrescenta a ideia de que tinha um dinossauro e, quando a pesquisadora questiona: “Eita, e tem dinossauro na família?” Yara reage, enfaticamente,

afirmando que não. Assim, a reação da colega indica ser implausível para as crianças a perspectiva de um dinossauro na família e/ou na história de teatro.

Porém, Elaine, em seu *loop* imaginário, avalia a possibilidade trazida por Cauê com base no personagem George, da série infantil *Peppa Pig*. Sua forma de pensamento se contrapõe à de Yara que, provavelmente, apreendeu a ideia de Cauê e o questionamento da pesquisadora com base no modelo usual de família que as crianças vinham desenvolvendo na oficina. Ela afirma, então, que o George – o bebê da família *Pig* – tem um dinossauro verde. Desse modo, seu pensamento transita entre a fantasia e a realidade sem se importar de separar planos distintos de pensamento (WALLON, 1945/1989). Logo, seu argumento, que não foi questionado pelo grupo, parece ser: se o George tem um dinossauro, é possível que haja dinossauro em uma família. E, nesse sentido, observa-se que a ontogênese das representações sociais de família é atravessada pela maneira como as crianças apreendem personagens e histórias elaboradas para o universo infantil.

No episódio *A adoção* (ver p. 148) as crianças constroem uma família usual, na qual Giselle é a mãe, Manuel é o pai, Aline é a tia e Flora é a bebê. Contudo, ao longo da oficina, Giselle e Aline enredam uma dúvida sobre sua paternidade, afirmando, inicialmente, que Flora é adotada; e, em um segundo momento, Aline levanta a necessidade de um exame de DNA, oferecendo mais ingrediente à fantasia. Logo, a construção das crianças parece plausível e, provavelmente, elaborada com base no que viram e/ou ouviram acerca da adoção e dos exames de paternidade.

No entanto, em um *loop* imaginário, Aline transita entre o plausível e o implausível. Ela propõe que o exame de DNA será feito para saber se Manuel é o pai de Flora ou se uma girafa – usualmente presente nos CMEIs e utilizada como fita métrica para medir a estatura das crianças – é o pai. Sua fala: “Peraí, tia, tia... pra fazer DNA pra saber se ele (aponta para Manuel) é o pai dela [...] Ou se aquela girafa (aponta para a gravura de uma girafa na parede) é o pai ou não...” revela a naturalidade com que criança transita entre uma situação possível de acontecer nas famílias e a fantasia, de maneira que ela parece atribuir o mesmo *status* à possibilidade de o bebê, na história, ser filha biológica de Manuel ou da girafa. E, nesse sentido, Giselle nega a ideia trazida pela colega, afirmando que Manuel vai adotar Flora, mas, em nenhum momento, questiona a possibilidade de que a bebê seja filha da girafa.

Nesse sentido, e conforme discutido por Moscovici (1992, 2007), De Rosa (2009) e por Zittoun e Cerchia (2013), não cabe uma visão dicotômica entre razão e imaginação, ainda quando se trata da construção de um saber dito científico. Logo, “a passagem no nível da ciência ao das representações sociais implica descontinuidade” (MOSCOVICI, 1978, p. 26).

Essa mesma perspectiva é realçada pelo autor (MOSCOVICI, 1992) quando compara a polifasia cognitiva ao “poder” de tocar em várias teclas do “órgão mental”, ao invés de escolher a “tecla” mais correta, descartando as demais. Dessa maneira, fenômenos de características diferentes coexistem no mesmo contexto, no mesmo grupo social ou no mesmo indivíduo. Portanto, o senso comum jamais poderá ser substituído pela ciência (JOVCHELOVICH, 2008, 2011).

Como citado anteriormente, Barreiro (2013) desenvolveu pesquisa acerca da ontogênese das representações sociais de justiça, com crianças e adolescentes. Em seus dados, observou um processo de integração/diferenciação das representações básicas em respostas mais complexas, de maneira que as representações sociais de justiça não correspondiam a uma expressão do desdobramento progressivo das operações intelectuais. Logo, destaca-se a possibilidade de se pensar a polifasia cognitiva na gênese de representações sociais com base nesses dados, na medida em que formas elementares e complexas dos saberes sobre justiça coexistiram nas respostas dos participantes.

Endossando essas ideias, em pesquisa acerca do desenvolvimento das representações sociais da loucura, da infância até a maturidade, De Rosa (2009) encontra substratos empíricos ao conceito de polifasia cognitiva proposto por Moscovici (1978). Segundo a autora, os resultados de sua pesquisa fornecem confirmação empírica ao conceito, na medida em que analisa a coexistência das visões míticas, mágico-fantásticas, criminalizadas e médicas acerca da loucura, mesmo na sociedade contemporânea. Nesse sentido, tal perspectiva inspirou a pesquisadora a manter-se atenta às diferentes formas de pensamento e conhecimento que se desvelaram nas oficinas de teatro sobre família.

De maneira geral, observou-se, dentre as crianças participantes dessa pesquisa, certa habilidade em transitar entre elementos da fantasia e da realidade, especialmente, na fase de planejamento do teatro sobre família. Assim, a presença de elementos como o monstro e o dragão, ao mesmo tempo em que parecem fazer parte da história sobre família, não são reconhecidos como tal. Nesse sentido, propõe-se, nessa pesquisa, que a polifasia cognitiva, no contexto da ontogênese de representações sociais em crianças pequenas, parece revelar-se pela ausência de planos distintos do pensamento (WALLON, 1945/1989). Logo, observou-se a mescla de elementos oriundos de prováveis experiências das crianças em suas famílias, de contos de fadas, de desenhos animados e de possibilidades criadas na própria microcultura e ancoradas em representações sociais sobre família, como é o caso da família de amigos e da tia-mãe e a só-mãe. E, nesse sentido, não se tratam de saberes que se sobrepõe, mas eles se coconstroem.

Como afirmam Moloney, Willams e Blair (2012), o conceito de polifasia cognitiva realça, dentro da teoria das representações sociais, a ideia de que diferentes e, algumas vezes, concorrentes modos de conhecimento são empregados conjuntamente para dar sentido ao mundo social. Assim, representações sociais não consistem em reproduções verídicas de fatos, posto que constituem elaborações que fazem sentido para um grupo, em um contexto e momento específicos. O episódio *E tem monstro na família?* ilustra essa discussão. Nele, as crianças iniciam suas negociações acerca de como será o teatro sobre família.

Episódio 2 # Grupo 4 – Laís (5;5/F); Sebastião (5;3/M); Juliana (5;3/F); Mariana (5;6/F)

E tem monstro na família?

2min54s – 3min46s

A pesquisadora discute com as crianças quem vai estar na família e o quê esses personagens fazem. Eles dizem que primeiro aparece a tia, depois o primo, depois a bebê e depois a mãe. A pesquisadora questiona o que eles fazem na história.

Sebastião: O primo vai se exercitar pra ficar forte, pra dar um monte de murro na cara do monstro.

Juliana: E eu vou fazer exercício mais, pra eu ficar mais forte...

Sebastião: Eu também...

Juliana: E bater nos olhos... E depois furar (gesticulando como se tivesse uma furadeira nas mãos) com a furadeira.

Pesquisadora: Agora, só uma pergunta. Tem monstro na família?

Mariana e Laís: Não!

Juliana: Não, o monstro vai ficar bem longe.

Mariana: Fica lá no castelo.

Juliana: E aí eu puh puh puh (imita o som de furar os olhos do monstro)

Pesquisadora: E o que é que a gente vai ter que é da família mesmo? Por que a gente está fazendo uma história sobre família!

Sebastião: O primo, a mãe e o pai, a tia, o tio...

Juliana: Tia não, porque não existe não.

Sebastião: Existe sim.

Pesquisadora: Existe ou não existe, gente?

Mariana: Existe sim. Tia é da família

Juliana se levanta e vai mexer no lençol que cobria o sofá e a mesa com o computador.

O episódio se situa em momento inicial da oficina, logo após a apresentação da proposta de planejamento e execução do teatro sobre família. Assim, a pesquisadora, no diálogo com as crianças, discute quem serão os personagens e como será a história do teatro. As crianças respondem que primeiro vai aparecer a tia, depois o primo, em seguida a bebê e, por fim, a mãe. Logo, demonstram certa dificuldade em articular os personagens escolhidos em uma história. E, diante dessas informações, a pesquisadora questiona o que cada personagem da família fará no teatro, no sentido de estimulá-las a construir o enredo a ser encenado.

Nesse momento, a perspectiva lógica e plausível de uma família formada por uma mãe, um bebê, o primo e a tia é modificada pelo *loop* imaginário de Sebastião que afirma que o primo vai se exercitar e ficar forte para dar um monte de murros na cara do monstro. É interessante ressaltar que, em momento anterior da oficina, ele convenceu o grupo de sua perspectiva de ter um monstro na história. Assim, aqui, ele reintroduz a ideia de um monstro na família, que é absorvida ao teatro sem nenhuma resistência explícita de alguma das crianças. Pelo contrário, Juliana afirma que também vai fazer exercícios para ficar mais forte e bater nos olhos e, posteriormente, furar os olhos do monstro com uma furadeira.

A pesquisadora, então, questiona: “Agora, só uma pergunta. Tem monstro na família?” Nesse momento, Mariana e Laís afirmam que não e Juliana explicita que o monstro vai ficar bem longe. Ao que Mariana acrescenta que ele vai ficar no castelo, ou seja, o monstro faz parte da história sobre família, na medida em que será enfrentado pelo primo e pela tia, mas fica em um plano diferente do da família: o da fantasia, em um castelo. Em seguida, a pesquisadora explora mais essa forma de pensamento das crianças, perguntando: “E o que é que a gente vai ter que é da família mesmo? Porque a gente está fazendo uma história sobre família!” A tal questionamento, Sebastião responde apresentando integrantes da família, como o primo, a mãe, o pai, a tia e o tio.

É interessante ressaltar que Juliana discorda da existência de tia na família, apesar de, no início da oficina, ter afirmado que queria ser a tia. A análise do episódio não fornece elementos que permitam entender sua mudança de opinião. Contudo, chama atenção da pesquisadora a descontinuidade do pensamento da criança. Nesse sentido, tal como preconizado por Moscovici (1978, 2007) no conceito de polifasia cognitiva, o lógico e o fantasioso, o plausível e o implausível se integram e alcançam o mesmo *status* na elaboração das representações sociais. Assim, Sebastião e Mariana discordam de Juliana, afirmando que existe tia na família. Ela, então, se levanta, afasta-se dos colegas e vai mexer em um lençol que cobria o sofá e a mesa com o computador.

Logo, é nesse sentido que Castorina (2009) destaca a relevância do conceito de polifasia cognitiva para a psicologia do desenvolvimento, na medida em que, analisar tal conhecimento como alicerçado em diversas formas de pensar, enseja reflexões acerca da necessidade de um olhar que ultrapasse a perspectiva do desenvolvimento como a passagem de aspectos mais simples aos mais complexos. Inspirando-se em Moscovici (2007), compreende-se que nosso pensamento é marcado por impressões e experiências diversas, de forma que o *logos* não poderá, em determinado momento a ontogênese das funções psicológicas, substituir o *mythos*, posto que estes co-existem e se coconstroem. Esta

perspectiva é a base do conceito de polifasia cognitiva. E, como discutido ao longo desta tese, tal olhar é característico da teoria de Wallon (1946/1986; 1954/1986; 1945/1989; 1949/1995; 1941/2007; 1959/2008) e da maneira como o teórico analisa o homem e o desenvolvimento de suas funções psicológicas.

3.2 - Oficinas de teatro como método para o estudo da ontogênese de representações sociais: possibilidades e limites

Portanto, aproximar-se do universo infantil requer um olhar de revelação que precisa está aberto à novidade, para os acontecimentos inusitados, que só se torna possível sem as amarras determinadas por saberes e verdades previsíveis (REDIN, 2009, p. 118).

Como discutido anteriormente, esta tese procura contribuir teoricamente para a compreensão da ontogênese de representações sociais em crianças pequenas, a partir de uma proposta metodológica, as oficinas de teatro que, neste estudo, trazem como tema o objeto social família. Tal compreensão fundamenta-se em uma perspectiva interacionista do desenvolvimento humano, que enfoca a transformação dos fenômenos estudados (CARVALHO, 1987). Assim sendo, o olhar do pesquisador recai sobre processos subjacentes à construção de representações sociais, buscando-se uma discussão metodológica que supere dicotomias entre individual x social; subjetivo x objetivo (WAGNER *et. al.*, 1999); processo x conteúdo (SANTOS, 2009) etc. Outro aspecto a ser destacado, é que se trata de um método endereçado à imaginação infantil, na medida em que propõe às crianças, criar um teatro sobre família. Em consonância com Zittoun e Cerchia (2013), defende-se que a imaginação é desencadeada por uma disjunção, ou ruptura, entre o dado da própria experiência e o fluxo contínuo do pensamento. Trata-se de uma forma de apreender o real, um modo específico de experimentar, que proporciona um efeito *loop*, expandindo essa experiência; o que possibilita a criação de realidades alternativas, recompondo dados ou enriquecendo-a. Logo, uma análise dos limites e possibilidades que este método trouxe para a presente pesquisa mostrou-se relevante.

De maneira geral, destaca-se que essa proposta metodológica alcançou o interesse ético inicial da pesquisadora que, inspirada em autores como Corsaro (1990, 2011) e Wallon (1941/2007) procurou respeitar o ritmo, as motivações e interesses das crianças, mesmo em se tratando de uma tarefa já previamente delimitada: a idealização do teatro sobre família. Somando-se a isso, observou-se que aspectos como a relação estabelecida com as crianças, o

foco no brincar, na imaginação e no faz de conta, o olhar para as interações e a liberdade para criar e aproveitar deixas e situações inusitadas permitiu uma análise construída na tensão entre processos e conteúdos das representações sociais estudadas. Assim, esta antinomia se desvela em todas as discussões deste capítulo. As oficinas de teatro de família mostraram-se como opção metodológica que atende ao que preconiza Corsaro (1990) no tocante ao estudo da ontogênese das representações sociais com crianças: entrar no mundo infantil e na cultura de pares. Para tanto, buscou-se relacionar conhecimentos sobre o desenvolvimento da criança na faixa etária estudada; considerar o aspecto interacional da gênese de representações sociais; e utilizar um método que se aproximasse da realidade cotidiana das crianças.

Nesse sentido, algumas variações, como a quantidade e a duração das oficinas, seguiram o ritmo dos grupos, em acordo com as formas de interação observadas e com a rotina das instituições. Por conseguinte, observou-se o significativo interesse das crianças em participar da pesquisa e a naturalidade com que entravam no espaço da brincadeira e negociavam suas ideias e pontos de vista com a pesquisadora e a auxiliar de pesquisa. Uma forma expressiva de negociação envolveu a mescla entre a tarefa proposta pela pesquisadora, que consistia em uma atividade de faz de conta, dando abertura à fantasia; e elementos inusitados, também no plano da fantasia, que as crianças queriam trazer para as histórias. Logo, observou-se o que fora preconizado por Rossetti-Ferreira e Oliveira (2009) acerca das brincadeiras de faz de conta: negociação de regras e de papéis, imprevisibilidade no desenrolar do enredo construído pelas interações e espaço para a novidade. Aparentemente, diante da proposta de criar uma história sobre família, alguns grupos, em seus *loops* imaginários (ZITTOUN; CERCHIA, 2013), se prendiam ao “contar uma história”. Contudo, o método da pesquisa estava aberto a tais tensões e criações, aspecto que enriqueceu o trabalho, no tocante à compreensão dos processos e recursos que as crianças utilizam na construção de objetos sociais. Esses aspectos são aqui analisados com base no episódio *O dragão na família?* transcrito abaixo.

Episódio 2 #Grupo2 – Kauã (4;8/M); Lílian (4;9/F); Kiko (5;7/M); Samuel (5;8/M).

O dragão na família?

3min48s- 5min26s

Pesquisadora: O que é que vai ter mais na história?

Kauã: uma formiga (abaixado, olhando para o chão)...

Samuel, que estava deitado, levanta e diz: uma fogueira que eu vou trazer amanhã...

Pesquisadora: É? E como é que a fogueira vai entrar na história? Me explica...

Kiko (gesticulando com as mãos): Fogo...

Kauã: E eu vou trazer água...

Samuel (referindo-se à pesquisadora e à auxiliar de pesquisa): vocês vão desenhar o fogo e eu trago os paus...

Pesquisadora: E como é que vai ser a família nessa história?

Kauã: E eu trago a água...

Pesquisadora: Hein?

Samuel (olhando para Kauã): água de mentirinha para apagar, tchã (fecha e abre as mãos rapidamente).

Pesquisadora: O que é que a família vai fazer nessa história?

Kauã anda acororado até Samuel, que estava na sua frente, e fala: água de verdade.

Samuel (voltado para Kauã): de mentirinha (olha para a pesquisadora). Porque o fogo vai ser de mentirinha, então a água tem que ser de mentirinha.

Pesquisadora: certo. Mas como é que vai ser esse fogo e essa água na história da família?

Samuel: vai assim. Vai ter um dragão na história, que vai queimar tudo e o bombeiro vai apagar o fogo e vai fazer lama (Levanta e começa a correr na sala)

Kauã: eu quero ser o bombeiro!

Pesquisadora: E essa é uma história de família?

Kauã e Samuel começam a correr. A pesquisadora pede que eles se sentem...

Pesquisadora: Essa história que Samuel falou que tem o dragão e tem o bombeiro é uma história de família?

Kiko: não

Kauã balança a cabeça negativamente

Samuel: não

Lílian olha para a pesquisadora...

Pesquisadora: E como é uma história de família?

Samuel: Mas o dragão vai devorar a família e o bombeiro resgata.

Pesquisadora: E como é que o bombeiro vai resgatar?

Samuel: com a água, que vai “esguiar” e depois vai salvar e bater nele.

Kiko: E o *Pepper Bots* [personagem do *Transformers*] vai ajudar...

Pesquisadora: O que Kiko?

Kiko repete o nome do personagem

Samuel: não, *Transformers* não tem na família

Kauã deita por cima de Kiko, que sorri.

Kauã (Referindo-se a Kiko): só pensa em *Transformers*...

Pesquisadora: E a parte da família? Como é que fica essa parte da família?

Samuel: E depois, a mãe vai salvar a família toda, cortando a barriga do monstro (gesticulando como se tivesse uma faca nas mãos)... do dragão.

Pesquisadora: E como é essa família que a mãe vai salvar? Hein Samuel (que se esconde embaixo do lençol que cobria o sofá e a mesa com o computador)?

Samuel (se levanta e olha para a pesquisadora): É a família do pai, mãe, filho, pai, mãe...

Este episódio retrata os minutos iniciais da oficina, em que a pesquisadora estimula as crianças a construírem a história a ser encenada no teatro. Seu objetivo é alçar personagens e elementos contextuais que forneçam pistas sobre processos subjacentes à ontogênese das representações sociais em questão. Contudo, apesar da pergunta direcionada da pesquisadora “O que é que vai ter mais na história?”, as crianças passam a trazer elementos que, na perspectiva do adulto, parecem não ser coerentes à tarefa proposta. Observa-se que, na cultura de pares, elas empreendem uma “ampliação do contexto”, aspecto que Corsaro (2009a) associa ao reconhecimento, pela criança, do poder transformador da brincadeira e ao uso que faz dele no jogo de papéis. Kauã, explorando o chão da sala onde ocorria a oficina, encontra

uma formiga. Samuel traz o elemento da fogueira, que desencadeia a discussão posterior sobre o fogo e a água, de verdade ou de mentirinha. A pesquisadora procura focar a discussão no seu interesse, ao mesmo tempo em que não interdita os aspectos novos trazidos pelas crianças, perguntando como o elemento fogueira faz parte da história sobre família. Nesse momento, Samuel destaca seu interesse, atribuindo uma tarefa à pesquisadora e à auxiliar de pesquisa: desenhar o fogo, para que ele traga os paus. Logo, com essa estratégia de negociação, sua perspectiva passa a fazer parte da história.

Vale salientar que a liberdade de criação e de expressão, que o desenho metodológico da pesquisa permitiu às crianças, realçou o sincretismo como processo característico do pensamento infantil e presente em suas elaborações acerca do teatro sobre família, no sentido de reunirem explicações de diversos planos, como a realidade e a fantasia, ao se elucidar situações (WALLON, 1959/2008). Com base nele, alça-se a negociação entre Samuel e Kauã, no tocante à água que vai apagar o fogo, já incorporado à história, ser “de verdade” ou “de mentirinha”. As duas possibilidades são discutidas pelas crianças como plausíveis, mas Samuel utiliza o argumento de que, estando o fogo no plano da fantasia, a água também deveria estar. As crianças parecem transitar entre os planos da realidade e da fantasia e, diante da nova intervenção da pesquisadora, questionando como o fogo e a água estarão presentes na história de família, Samuel introduz um elemento dos contos de fadas, o dragão, que vai queimar tudo; e um profissional presente em situações corriqueiras da sociedade, o bombeiro, que vai apagar o fogo (provavelmente com água) e fazer lama. Kauã parece aceitar a perspectiva de Samuel, quando afirma querer ser o bombeiro.

Novamente, a pesquisadora questiona as crianças – trazendo a discussão para o seu foco e procurando realçar a tarefa inicialmente proposta – se esses elementos constituem uma história de família. A primeira reação de Kauã e de Samuel, talvez como uma forma de resistir às demandas da pesquisadora, foi se dispersar e começar a correr pela sala. Ela, então, pede que eles se sentem e pergunta mais especificamente se a história que tem o dragão e o bombeiro é uma história sobre família. Kiko, Kauã e Samuel respondem negativamente a esta pergunta, atendendo às expectativas da pesquisadora. Lílian apenas observa. Contudo, o sincretismo, próprio ao pensamento infantil, se mostra novamente presente no argumento posterior de Samuel, de que o dragão vai devorar a família e o bombeiro vai resgatá-la. Logo, como afirmam Zittoun e Cerchia (2013), a imaginação não é limitada pelas fronteiras e demandas da realidade socialmente compartilhada ou materialmente restringida, ela expande tal experiência. Nesse sentido, com a afirmação de Samuel, seriam atendidas as expectativas

da pesquisadora, de que a história fosse sobre família; e as suas expectativas, de que houvesse na história fogo, água, um dragão e um bombeiro.

Por conseguinte, Kiko procura trazer para a história outro elemento do âmbito da fantasia: o *Pepper Bots*, personagem do desenho infantil *Transformers*; um robô herói, que ajudaria o bombeiro a resgatar a família. Assim, o *Pepper Bots* se enredaria à história por um caminho compatível às propostas até então discutidas. No entanto, Samuel veta essa possibilidade, afirmando que não tem *Transformers* na família. Nesse momento, assume, no grupo, papel semelhante ao da pesquisadora, no sentido de confrontar as ideias trazidas pelas crianças com a tarefa proposta. Kauã fortalece o argumento de Samuel, ao deitar-se sobre Kiko e afirmar que ele só pensa em *Transformers*.

No fim do episódio, a pesquisadora parece se aproximar mais da maneira como o pensamento das crianças se organizava: a partir da antinomia realidade – fantasia. Ela não questiona se os elementos trazidos pelas crianças fazem parte da história de família, mas regula sua forma de intervenção ao grupo, indagando sobre a “parte” da família na história. Logo, Samuel alça a mãe, que vai salvar a família toda, cortando a barriga do monstro/dragão. Destaca-se que o elemento cortar a barriga e salvar quem fora engolido está presente em narrativas dos contos de fadas, como a história de “Chapeuzinho Vermelho”. Por fim, a pesquisadora questiona sobre as características dessa família narrada na história e Samuel responde sua pergunta com base em um modelo nuclear: pai, mãe e filho.

Assim, a situação criada para coletar os dados deu liberdade às crianças e à pesquisadora, ao mesmo tempo em que circunscreveu a temática de interesse da pesquisa, fornecendo recursos para que ela a resgatasse, quando necessário, mas sem interromper ou atropelar processos de criação espontâneos das crianças. Estas foram compreendidas como ativas e criadoras nesse processo; atores, e não somente construtoras individuais (CASTORINA, 2009). Além disso, o método propiciou conhecer e explorar tais processos no tocante à ontogênese de representações sociais. A proposta de realizar um teatro deu abertura para a mescla de diversos elementos do faz de conta com aspectos mais concretos da tarefa solicitada. Somando-se a isso, a possibilidade de conversar e de negociar com as crianças permitiram à pesquisadora aproveitar deixas, entraves e discussões que eventualmente surgiam nas oficinas para maximizar ganhos observacionais. Esses aspectos são analisados com base no episódio *A família da lagartixa*, transcrito a seguir:

Episódio 1#Grupo1 – Luiz (4;11/M); Elisa (4;11/F); Ana (4;8/F); Pietro (4;8/M).

A família da lagartixa

3min10s – 4min16s

Elisa, Ana e Pietro conversam sentados com a pesquisadora sobre o teatro, enquanto Luiz se direciona para a janela:

Luiz: Olha, um lagarto!

Elisa e Pietro se levantam em direção à janela e perguntam: “cadê?” Ana levanta logo em seguida e também pergunta: “cadê?”

Ana: É uma lagartixa!

A pesquisadora se levanta em direção à janela e pergunta:

Pesquisadora: Vocês acham que essa lagartixa tem uma família?

Nesse momento, todas as crianças olhavam pela janela.

Pietro: tem.

Elisa: Não é um lagarto não. É uma lagartixa, Luiz.

Ana: É Luiz!

Luiz olha para a pesquisadora.

Pesquisadora: Mas a lagartixa tem uma família?

Todos respondem: Tem!

Pesquisadora: E como é a família dela?

Elisa se vira para a pesquisadora (ficando quase de costas para a janela): uma filha pequenininha (faz gesto aproximando as mãos para mostrar como a filha é pequena)...

Ana completa olhando para Elisa: que já é ela.

Pietro se vira para a pesquisadora, de costas para a janela.

Elisa: E... a... E a mãe e o pai.

Pesquisadora: E é?

Elisa: E a irmã e a prima...

Ana: E a tia.

Elisa: eu já vi um monte de lagartixa (abrindo e elevando os braços para gesticular a ideia de muito)...

Pesquisadora: E a família tem um monte de lagartixa?

Pietro olha para a pesquisadora e responde: Não!

Pesquisadora: E como é?

Pietro sorri, passa a mão no bumbum, vira novamente para a janela e começa a explorá-la.

Ana: tia, e quando ela... (Elisa interrompe)

Elisa: Um monte de avôs... Eu já vi um episódio de *Peppa (Peppa Pig)* que ela veio pra praia e viu um monte de vovô, um monte de vovó, um monte de irmão, um monte de mãe, um monte de bebezinho...

Pesquisadora: E vocês acham que a família é assim? (Todas as crianças estavam de costas para a pesquisadora, olhando pela janela).

Ana: sim.

Elisa: Acho.

Pietro e Luiz não respondem.

No início deste episódio, as crianças começavam a se dispersar da tarefa proposta pela pesquisadora. Luiz já havia se afastando fisicamente dos colegas e explorava a sala quando, ao observar a área externa do CMEI, através de uma janela, vê um animal que chama sua atenção. A surpresa na fala de Luiz: “Olha, um lagarto!” desperta o interesse de Elisa, de Pietro e, posteriormente, de Ana, pelo animal. Assim, todos se levantam em direção à janela, afastando-se da pesquisadora. Ana corrige Luiz, afirmando que não se trata de um lagarto, mas de uma lagartixa. O animal se torna, portanto, foco do interesse das crianças. Nesse

momento, a pesquisadora aproveita a informação nova trazida por Ana para retomar a discussão sobre família. Seu questionamento: “Vocês acham que essa lagartixa tem uma família?” causa uma ruptura e permite aproximar-se novamente da perspectiva das crianças, introduzindo uma nova discussão: família em espécies não humanas.

Lira (2012), a partir do método das oficinas de família, observou crianças acolhidas institucionalmente proporem espontaneamente a brincadeira de família de animais, talvez, inspiradas em um estímulo presente na parede da instituição de acolhimento: uma imagem de Simba, personagem principal do filme infantil *O rei leão*. No episódio *A família da lagartixa*, o tema da família de animais não parte das crianças, mas de um questionamento da pesquisadora, no sentido de relacionar o foco de interesse das crianças, com seu objeto de pesquisa. A possibilidade de negociação, presente no momento de planejamento das oficinas, propiciou o realce das temáticas da família em espécies não humanas e das configurações familiares, a partir de uma situação inusitada, que se constituiu na oficina e foi alçada pela pesquisadora. Assim, Pietro responde que a lagartixa tem uma família, enquanto Elisa e Ana enfatizam para Luiz que se trata de uma lagartixa, e não de um lagarto.

A pesquisadora repete seu questionamento: “Mas a lagartixa tem uma família?” ao que todos os participantes respondem que sim. Logo, com essa resposta do grupo, o tema de interesse da pesquisadora é sutilmente agregado ao foco das crianças. A pesquisadora segue a discussão, perguntando como é a família da lagartixa. Logo, Elisa vira-se para a pesquisadora e responde que essa família é composta por uma filha pequenininha – que, na acepção de Ana, é a lagartixa que as crianças observavam – o pai e a mãe. Pietro também se vira para a pesquisadora, mas apenas observa a conversa. Assim como no episódio *O dragão na família?* as crianças trazem, inicialmente, um modelo de família nuclear, também encontrado nas pesquisas de Vasconcelos (2013), com jovens, adultos e idosos; e de Ribeiro e Cruz (2013), Martins e Szymanski (2004) e Pereira, Lira e Pedrosa (2011), todas estas com crianças. Contudo, a expressão “E é?” proferida pela pesquisadora dá abertura para que outros participantes da família sejam trazidos: a irmã e a prima (por Elisa); a tia (por Ana). Elisa complementa essa ideia, afirmando que já viu um monte de lagartixa. A pesquisadora aproveita essa deixa de Elisa para explorar a tensão família extensa – nuclear, que parece se configurar na discussão das crianças. Questiona: “E a família tem um monte de lagartixa?”

Pietro, que até então observava a discussão, responde que “não”, mas não expõe seus argumentos, nem explica como a família é, em sua acepção. Ana inicia uma argumentação, reportando-se à pesquisadora, mas é interrompida por Elisa que, a partir do mecanismo de reprodução interpretativa (CORSARO, 2009a, 2011; MULLER, 2007), fundamenta uma

concepção de família extensa. Elisa introduz um episódio do desenho *Peppa Pig* afirmando que, nele, a *Peppa* vai à praia e vê um monte de vovôs, de vovós, de irmãos, de mães e de bebês. É interessante ressaltar que, em nossa cultura e considerando o fato de a pesquisa ser realizada em uma cidade localizada no litoral do nordeste brasileiro, região rica em praias e com fácil acesso a elas, o passeio à praia é, geralmente, uma rotina comum às famílias. Nesse sentido e para defender seu ponto de vista, Elisa traz um episódio de um desenho no qual a família extensa aparece realizando uma rotina comum em nossa sociedade: o passeio à praia. Logo, a pesquisadora questiona a todas as crianças, se elas acham que a família é da forma descrita por Elisa. Ana e Elisa respondem afirmativamente. Pietro e Luiz ficam calados. Assim, observa-se que a proposta das oficinas de teatro, que se inicia com um planejamento da história/personagens, ao mesmo tempo em que dá abertura para situações inesperadas e para as próprias criações e motivações das crianças, contribui ricamente para a compreensão da ontogênese das representações sociais de família, com base nesse universo infantil.

Dentre essas contribuições, destaca-se a possibilidade de analisar a temática de interesse da pesquisa a partir da brincadeira. No tocante ao universo infantil, o brincar se constitui como ação fundamental para o desenvolvimento; uma atividade própria à criança, uma forma de relacionar-se e de experimentar o mundo (WALLON, 1941/2007). O caráter experimental da brincadeira permite a apropriação e estruturação de múltiplos significados dos objetos sociais e de comportamentos tidos socialmente como adequados (PEDROSA; SANTOS, 2009). Ademais, o faz de conta, brincadeira imaginativa ou jogo dramático constitui contexto no qual se produz uma comunicação rica em matizes, possibilitando por à prova os conhecimentos, no uso interativo de objetos e conversações (ROSSETTI-FERREIRA; OLIVEIRA, 2009). Logo, brincadeiras de dramatização de papéis figuram como universais nas culturas de pares infantis, permitindo às crianças construir experiências sobre como diferentes tipos de pessoas agem e se relacionam (CORSARO, 2009a).

Explorar tais aspectos lúdicos e suas repercussões no desenvolvimento infantil mostrou-se relevante para a pesquisa, na medida em que as crianças demonstraram bastante interesse em participar das oficinas, algumas pedindo para participar mais de uma vez e com outros parceiros, como foi o caso de Samuel (grupo 2 e grupo 5); foi necessário abrir essa exceção, por questões de cuidado e de respeito aos sujeitos da pesquisa. Além disso, os participantes adentraram com muita espontaneidade no espaço da brincadeira. Eles se mostraram, no geral, motivados e à vontade com a proposta metodológica, observando-se apenas, no grupo 6, uma criança que desistiu de participar. Contudo, em todas as oficinas, foi unânime a tentativa de prolongar a brincadeira, surgindo diversas estratégias e ajustamentos

secundários (GOFFMAN, 1961; BUSS-SIMÃO, 2013) para não terminar a história. Portanto, a brincadeira emergiu como resistência, forma de transgressão ao poder adultocêntrico (REDIN, 2009).

Tais resistências e estratégias ilustram a discussão de Corsaro (1990) no tocante à importância da produção e manutenção da cultura de pares para o desenvolvimento de representações sociais pelas crianças. Nesse sentido, trata-se de um processo produtivo-reprodutivo, no qual as crianças, sujeitos legítimos de representações sociais (DE ROSA; BOMBI, 1999) transgrediam regras, na medida em que teciam seu próprio espaço dentro da brincadeira proposta. O episódio *O vovô doente* apresenta uma situação extrema em que, diante da rotina do CMEI e da insistência das crianças em não finalizar a brincadeira, foi necessário interrompê-la.

Episódio 6 # Grupo1 – Luiz (4;11/M); Elisa (4;11/F); Ana (4;8/F); Pietro (4;8/M).

O vovô doente

48min22s – 50min27s

A pesquisadora pergunta para as crianças como é o fim da história. Depois de algumas tentativas para não acabar o teatro, elas concordam que a história terminaria com todos dormindo. Quando Luiz e Elisa se organizam para dormir, Ana faz uma sugestão.

Ana: Primeiro tem que visitar o vovô, porque o vovô tá doente.

Auxiliar de pesquisa: Ah, e quem é o vovô?

Ana: Ele (referindo-se a Luiz)

Auxiliar de pesquisa: Ele não é o pai? Ele é o vovô de novo?

Ana: Minha gente, Pietro tá arrastando (olha para o lençol que cobria o sofá)

Pietro estava um pouco afastado do sofá, com uma mão na cabeça e outra no chão, mas continuou em silêncio.

Pesquisadora: tem mais alguma coisa na história?

Luiz (deitado em sua cama): o vovô tá doente.

Ana (saindo do sofá): a gente tá indo visitar o vovô agorinha

Elisa (que estava em pé, próxima ao sofá, vai para o outro lado da sala, para junto de Luiz): Éeee visitar o vovôooo

Ana: Aí, a gente bateu na porta do vovô, toc toc (imitando o bater em uma porta com a mão direita).

Aí tu disse assim (debruçando-se sobre Luiz e imitando a voz de um homem), quem é?

Nesse momento, as ADIs começam a bater na porta, porque precisavam levar as crianças para o banho.

Ana: toc toc

Luiz: quem é?

Ana: É a sua neta. Você tá doente vovô?

Elisa (de joelhos em frente a Luiz): aí tu me abraçou...

Ana dá quatro pulinhos em cima do colchão do vovô. Luiz abraça Elisa pela cintura.

Ana (tocando no braço de Elisa): Filha, fica com o vovô que eu vou sair, viu?

Luiz abraça Elisa com mais força.

Ana: mamãe já volta. Ei painho (falando com Luiz), eu vou lá em casa pegar uma bermuda. Fica aí com ela.

Enquanto as crianças encenavam, a auxiliar de pesquisa conversou com as ADIs e com a pesquisadora. Diante do cuidado ético de não atrapalhar a rotina da instituição, foi preciso intervir.

Auxiliar de pesquisa (batendo palmas): Geeente, agora a gente precisa finalizar a história.

Ana e Elisa correm para o sofá, batendo palmas e dizendo: não, não, não, não, não... Começam a mexer no lençol que cobria o assento do sofá e a gritar, no mesmo ritmo: não, não, não, não etc...

Depois deitam no sofá e se cobrem com o lençol...

Elisa: dá para tu se afastar, mainha?

Luiz (sentado próximo à janela): o vovô ainda tá doente!

Ana: tá bom vô, a gente já vai, só que a gente vai doormiir

Elisa (para Luiz): Aí tu foi na cabana da gente...

Auxiliar de pesquisa: Ah, vai todo mundo dormir agora...

As crianças continuam a brincadeira com base no novo elemento da cabana. Nesse processo, as ADIs batem na porta novamente. As crianças retomam a história do vovô doente e ignoram as ADIs. A auxiliar de pesquisa intervém

Auxiliar de pesquisa: E agora, como a gente finaliza?

Ana se cobre novamente com Elisa, ambas dizem: Nããão... oxe, não...

Pesquisadora: mas a gente tem que finalizar porque a tia (ADI) já veio chamar...

As crianças não aceitam finalizar a história. Por isso, foi necessário interromper...

Essa oficina, desenvolvida com o grupo 1, foi realizada em uma única sessão, respeitando-se o ritmo, motivações e interesses das crianças. Logo, o tempo médio inicialmente acordado com as ADIs para a retirada das crianças da sala havia extrapolado. Por conseguinte, era necessário que elas finalizassem a história e fossem levadas para o banho. Como mencionado anteriormente, todos os grupos resistiram à finalização da brincadeira, o que indica certo sucesso do método, no que diz respeito ao engajamento e satisfação dos sujeitos. Nessa situação específica, havia a necessidade das ADIs de finalizar seu trabalho, cumprindo a rotina da instituição, o que colocou a pesquisadora e a auxiliar de pesquisa na tensão entre seus objetivos de pesquisa e o cuidado ético com os interesses das crianças e com a rotina da instituição. É nessa situação que a pesquisadora, imergindo no contexto da brincadeira, utiliza a estratégia de direcionar as crianças para a finalização da oficina, questionando como vai ser o fim da história.

Após resistirem à finalização da atividade, as crianças concordam em concluir a história com todos dormindo. Elisa e Luiz se organizam para dormir, quando Ana introduz um elemento novo e corriqueiro na rotina das famílias: visitar o vovô, que estava doente. É interessante destacar que, em contraponto ao observado no episódio “*O dragão na família?*” (ver p. 169) no qual as crianças ampliam o contexto com jogos de fantasia, de maneira que, com base em narrativas de ficção, seu pensamento se estende a outras possibilidades, como um dragão, um bombeiro, ou o *Pepper Bots*; aqui, o faz de conta permanece no contexto do brincar sociodramático, sendo enriquecido com personagens e enredo comumente encontrados nas famílias (CORSARO, 2002, 2009a). Assim, inspirando-se em Zittoun e Cerchia (2013), afirma-se que, neste episódio, a imaginação se expande a aspectos da realidade, coisas possíveis de fazer parte das experiências das crianças. Nesse sentido,

elementos como o dragão e o *Pepper Bots* constituem outra nuance dos *loops* imaginários, na medida em que são não factuais e apelam para a ficção.

Como as crianças já haviam negociado trocas de papéis no decorrer do teatro, a auxiliar de pesquisa questiona a Ana quem é o vovô, já que Luiz (que antes era o avô) tinha se tornado o pai na história. Ana retoma a ideia de que Luiz é o vovô e, quando questionada pela auxiliar de pesquisa: “Ele não é o pai? Ele é o vovô de novo?”, direciona a atenção do grupo para Pietro, afirmando que ele estava arrastando – provavelmente, o lençol que estava no sofá. Nesse momento, Pietro se encontrava afastado do sofá, com uma mão na cabeça e outra no chão; mas não questiona Ana e nem se impõe. Logo, a afirmação de Ana não condizia com as ações de Pietro, o que leva a pesquisadora a levantar hipóteses, conjecturando que ela tenha direcionado a atenção de todos para Pietro, como estratégia para tirar o foco das perguntas da auxiliar de pesquisa, que talvez pudessem fragilizar a possibilidade de dar continuidade à história, a partir do tema “vovô doente”; ou mesmo, que se tratasse de uma estratégia para sugerir a Pietro determinado comportamento dentro da brincadeira.

Nesse processo, a pesquisadora procura retomar a finalização da oficina, questionando se tem mais alguma coisa na história. Luiz assume o papel ora designado por Ana e, deitado na cama, afirma que o vovô está doente. Ana aproveita a deixa de Luiz para fortalecer sua versão da história, destacando que ela e Elisa estão indo visitar o vovô “agorinha”. Elisa enriquece ainda mais o argumento de Ana quando se aproxima fisicamente de Luiz e afirma, com ênfase: “Éeee visitar o vovôooo”. Assim, a visita ao vovô doente passa a fazer parte da história e as crianças alcançam seu objetivo de adiar a finalização da oficina. Ana assume um papel de liderança, legitimada pelo grupo, a partir do momento em que incrementa a história, desenvolvendo o elemento da visita ao vovô e indicando a Luiz como responder às suas batidas na porta. Nesse momento, as ADIs batem na porta da sala, mas as crianças ignoram e continuam focadas no teatro. Ana e Luiz seguem o *script* traçado por Ana e Elisa se introduz na história, assumindo o papel de neta, e afirmando que o avô vai abraçá-la. Ana dá quatro pulinhos em cima do colchão do vovô, provavelmente aprovando o desenrolar da brincadeira.

Logo, Luiz abraça Elisa. Ana, assumindo expressamente o papel de mãe, afirma: “Filha, fica com o vovô que eu vou sair, viu?” Luiz reage à afirmação de Ana abraçando Elisa com mais força. Ana reforça seu lugar como mãe na história e indica a Luiz e a Elisa como proceder. Ela afirma: “Mamãe já volta. Ei painho (falando com Luiz), eu vou lá em casa pegar uma bermuda. Fica aí com ela”. Durante essa encenação, as ADIs esperavam na porta e a auxiliar de pesquisa conversava com elas, tentando negociar a continuidade da oficina. No entanto, o horário já estava avançado. Diante disso, a auxiliar de pesquisa retoma, de maneira

enfática, a necessidade de finalização da história, afirmando: “Geeente, agora a gente precisa finalizar a história”. Ana e Elisa não aceitam a intervenção da auxiliar de pesquisa e correm para o sofá, dizendo repetidas vezes que “não”. Nesse processo, se escondem embaixo do lençol que cobria o móvel. Contudo, mesmo com a interrupção, as crianças mantêm a lógica da história e também os seus papéis, o que pode ser inferido do momento em que Elisa pede a Ana para se afastar, tratando-a como hierarquicamente superior e designando-a como mainha: “Dá para tu se afastar, mainha?” Luiz procura retomar a visita ao vovô, insistindo que o vovô ainda estava doente.

Nesse momento, Ana introduz o elemento de dormir, que havia sido inicialmente proposto pelo grupo como parâmetro para a finalização da história. Contudo, Elisa resiste e traz um novo elemento, a cabana, mas a auxiliar de pesquisa aproveita a deixa de Ana sobre o dormir para, sutilmente, direcionar as crianças para a finalização da oficina. Elisa reafirma o argumento de que o sofá agora é uma cabana, informando que Luiz vai para a cabana dela e de Ana. Luiz fortalece a ideia de Elisa, aproximando-se do sofá. Nesse momento, as ADIs batem novamente na porta e fica claro que não era possível continuar a oficina. As crianças ignoram as batidas e voltam a encenar a temática do vovô doente. A auxiliar de pesquisa traz, novamente, a necessidade de finalizar a história; Ana e Elisa voltam a se cobrir com o lençol e a dizer que “não”. No entanto, a pesquisadora afirma que tem que terminar a história, porque as ADIs precisam levar as crianças. Como as crianças não aceitaram a finalização da brincadeira, foi necessário interromper a oficina. A brincadeira mostrou-se, portanto, como espaço de poder das crianças, na medida em que se diferenciaram e confrontaram os adultos e suas regras (CORSARO, 2002; ROSSETTI-FERREIRA; OLIVEIRA, 2009).

Outra contribuição proporcionada pelo desenho metodológico da pesquisa, especialmente pela possibilidade de planejar/negociar e, posteriormente, de encenar o teatro, é o recurso de transcender o conteúdo da história ou a análise de fragmentos de brincadeiras. Assim, observou-se, tal como Pereira, Lira e Pedrosa (2011) que, a partir da escolha de papéis, o grupo passou a estabelecer e a respeitar hierarquias; e, também, a se referir ao parceiro segundo expectativas sociais para o papel que ele desempenhava na brincadeira (pai, mãe, bebê, irmão mais velho, avô, tia etc.). A escolha por determinados papéis e sua legitimação pelo grupo pareceu também atrelada às características físicas e/ou psicológicas das crianças, como também, às relações já existentes entre aqueles que compunham os grupos previamente formados pela pesquisadora. O episódio seguinte, *A disputa das almofadas*, ilustra tal discussão. Nele, Sebastião é o irmão mais velho, Mariana a mãe, Laís o bebê e Juliana a prima.

Episódio7 # Grupo4 – Laís (5;5/F); Sebastião (5;3/M); Juliana (5;3/F); Mariana (5;6/F)

A disputa das almofadas

26min34s – 28min37s

Sebastião arruma as almofadas enquanto Laís chama por ele. Mariana brinca com as panelas, que estão ao lado de Sebastião.

Laís: Irmão, irmão, irmão... irmão, irmão.

Sebastião (olha para Laís e continua organizando as almofadas): Tô trabalhando.

Laís: Neném, irmão.

A pesquisadora questiona em que o irmão trabalha e Laís afirma que ele está arrumando a casa. Laís vai para junto dele, engatinhando. Sebastião pega uma almofada com as duas mãos e usa para afastar Laís.

Sebastião: Não bebê, você vai estragar a almofada.

Mariana aponta a caneta/colher para Laís e depois a pega no colo: Vá para a cama (ambas sorriem).

Laís e Mariana vão para o sofá, onde Juliana estava deitada. Laís deita também e Mariana senta para mexer no computador. Sebastião chama Juliana, que vai para seu lado e sai da filmagem. Mariana mexe no computador e Laís tenta chamar sua atenção, perguntando onde é seu berço. Do outro lado da sala, Juliana estava sentada nos colchonetes que Mariana arrumou e Sebastião estava deitado no encosto do sofá, onde já havia organizado as almofadas.

Juliana: Eu vou dormir no sofá.

Sebastião: Não mexa nas minhas coisas!

Juliana: Eu preciso de uma almofada, se não não...

Laís: Irmão!!!

Mariana: Oh Sebastião. Não. Esse é o sofá.

Laís: Oh irmããããã

Juliana (bate com as mãos nas próprias pernas): Eu preciso de uma almofada!

Sebastião: Não... Só que Mariana disse para eu botar, não é Mariana?

Mariana (fica de joelhos no sofá, de costas para o computador, olhando para Sebastião e Juliana). Responde: É. Ali é o sofá. Não, mas tem que ficar com a almofada no sofá ou na cama. Pronto, só isso.

Pesquisadora: E agora?

Juliana faz brincadeiras com o nome de Sebastião e ele reclama. Ela vai, então, mexer nas panelas. Mariana senta novamente na frente do computador e bate nele, como se estivesse quebrado.

Laís: mamã

Sebastião: Mãe

Laís: Oh mamãããã.... neném.

Sebastião: Mãããe.

Mariana: Oiii

Laís (põe os pés em cima da mesa do computador): meu pééééé (Mariana olha um pouco de lado e sorri).

Sebastião: A prima está mexendo nas suas panelas!

Mariana (para de mexer no computador e olha para trás): Não Juliana, já fiz o comer ôoo.

Juliana continua mexendo nas panelas e Sebastião segura sua mão para impedir.

Juliana: Está vazio.

Mariana: É bom que azede. Você vai fazer tudo de novo, viu? (Olha para a câmera). Vai azedar (depois volta a mexer no computador).

Ao longo desta oficina, realizada com o Grupo 4 e, especialmente, neste episódio, observou-se que as crianças assumiam papéis bem delimitados e de acordo com os personagens que desempenhavam na história. Mariana (mãe), juntamente com Sebastião (irmão mais velho), se empenhava em organizar a casa e preparar o alimento para a família. Laís (bebê) chamava pela mãe e pelo irmão, procurado atenção; e Juliana (prima) ora brincava

com Laís, ora brigava com Sebastião. Na família encenada observa-se, no que diz respeito a hierarquias sociais, que a mãe está no topo, exercendo papel de autoridade; sendo seguida pelo irmão e pela prima, que parecem disputar o lugar intermediário, e pelo bebê. Assim sendo, as crianças regulam o seu comportamento com base nessa organização social.

No início do episódio, Sebastião arrumava almofadas em cima do colchonete, que ele e Mariana já haviam organizado para ser o sofá da casa, onde o primo dormiria. Laís chama pelo irmão e Mariana cuida do almoço. É interessante destacar que, enquanto desempenhava seu papel, Laís provocava um atraso espontâneo em sua linguagem, procurando, provavelmente, ser fiel à fala de um bebê. Nesse sentido, ora falava de maneira usual, discutindo nuances da história (como quando explica à pesquisadora que Sebastião trabalha arrumando a casa); ora trocava letras e utilizava uma prosódia mais lentificada, incorporando seu papel na brincadeira, na medida em que imitava um bebê. Comportamento semelhante foi apresentado por Yara, do Grupo 6, que também desempenhou o papel de bebê. Logo, em tais situações, Laís se refere a Sebastião como “irmão”, a si como “neném” e a Mariana como “mamã”. Além disso, se locomove pela sala engatinhando.

Assim, o episódio *A disputa das almofadas* se inicia com Laís que, desempenhando o papel de bebê, chama seu “irmão” Sebastião e este responde que está ocupado, trabalhando. Ela então utiliza a expressão “Neném, irmão”, talvez como forma de lembrá-lo de que ela é um bebê, personagem da família que demanda especial atenção. A pesquisadora pergunta em que o irmão trabalha e Laís responde, com sua fala usual, que ele arruma a casa. Posteriormente, ela vai para junto de Sebastião, engatinhando. Ele pega a almofada e usa para afastar Laís, referindo-se a ela como bebê, e afirmando que ela vai estragar a almofada. Observa-se que Sebastião parece ressaltar o fato de o bebê ter pouca coordenação e, usualmente, poder danificar objetos, tecidos etc. da casa. O bebê poderia, por exemplo, dificultar o trabalho que ele faz de arrumar a casa.

Nesse momento, Mariana intervém, tomando Laís no colo e ordenando que ela vá para a cama: neste caso, o sofá que já havia na sala e estava junto ao computador. Laís obedece a Mariana e sorri, reagindo positivamente à intervenção. Nesse momento, ambas vão para perto de Juliana, que estava, todo tempo, do outro lado da sala, sentada no sofá. Sebastião chama Juliana, que vai para junto dele, enquanto Mariana mexe no computador e Laís, procurando chamar a atenção da mãe, retoma uma situação anterior da oficina, em que discute com Mariana que o sofá é seu berço. Do outro lado da sala, inicia-se a disputa entre Juliana e Sebastião.

Cumprindo a tarefa de “arrumar a casa” – que ele assumiu espontaneamente, ao longo da oficina, talvez a associando com o papel de irmão mais velho – Sebastião dispôs todas as almofadas em cima do encosto do sofá, que era semelhante aos colchonetes da sala, só que com mais enchimento de espuma. Portanto, parecia ser mais confortável para deitar. Disse que o encosto, juntamente com as almofadas, formava o sofá da casa onde a família vivia e que o irmão dormiria ali. Quando Juliana se aproxima de Sebastião, ela diz que vai dormir no sofá e ele não aceita, repreendendo Juliana a não mexer nas suas coisas. Assim, instaura-se no teatro, uma disputa entre crianças, situação que pode ser usualmente encontrada no cotidiano das famílias.

O impasse, então, fica delimitado e nem a prima nem o irmão tomam a iniciativa para negociá-lo. Juliana enfatiza que precisa de uma almofada e, quando vai argumentar sua necessidade, é interrompida por Laís, que chama pelo “Imão!!!”. Mariana, da mesa do computador, intervém na discussão de Sebastião e de Juliana; passa a mediá-la, assumindo um papel de autoridade, condizente com seu lugar de mãe na brincadeira. Como afirma Corsaro (2009a, p. 36): “No jogo sociodramático as crianças desfrutam a assunção e a expressão de poder”. Logo, ao assumir papéis adultos, elas utilizam a liberdade da brincadeira para se projetar no futuro, momento em que, provavelmente, terão maior poder e controle. Assim, em sua intervenção, Mariana confirma a ideia de Sebastião, afirmando que ali é o sofá. Nesse processo, Laís insiste chamando o irmão, mas ele não responde. A confirmação de Mariana parece reforçar a perspectiva de Sebastião, e Juliana retoma, mas sem questionar a mãe, sua necessidade por uma almofada, dessa vez, enfatizando-a com o gesto de bater nas próprias pernas.

Nesse momento, Sebastião nega a Juliana uma almofada e recorre à autoridade de Mariana, que é claramente reconhecida pelo grupo, afirmando que ela disse para ele botar (provavelmente referindo-se a momento anterior da oficina, em que ele e Mariana organizaram as almofadas e os colchonetes). É interessante ressaltar que, além de trazer a figura de Mariana como autoridade para a discussão, Sebastião pede a sua confirmação das informações, referindo-se a ela de maneira semelhante a um adulto. Assim, parece que Mariana efetivamente assume o papel de mãe e de hierarquicamente superior na família. Ela responde à demanda de Sebastião, dessa vez levantando-se e ficando de costas para o computador, onde brincava.

A resposta de Mariana: “É. Ali é o sofá. Não, mas tem que ficar com a almofada no sofá ou na cama. Pronto, só isso” é conciliadora, na medida em que concorda com Sebastião, mas dá abertura para que Juliana pegue a almofada e a leve para a cama. Mariana, exercendo

seu papel de mãe na brincadeira, cria a regra de que a almofada deve ficar no sofá (demanda de Sebastião) ou na cama (demanda de Juliana). A pesquisadora intervém perguntando: “E agora?”, o que enfatiza o impasse, dando abertura para o surgimento de outras estratégias de resolução do conflito. Diante da situação, Juliana traz para a oficina, uma brincadeira que parece ser parte da rotina das crianças: um trocadilho com o nome de Sebastião, que o irrita bastante. Depois disso, vai mexer nas panelas e Mariana retorna a brincar com o computador.

Laís e Sebastião passam a chamar Mariana, referindo-se a ela como “Mamã” (Laís) e como “Mãe” (Sebastião). Depois de algumas tentativas em que ela os ignora, Mariana responde “Oiii” para ambos. Laís, em seu papel de bebê, põe o pé em cima da mesa do computador, ao lado de Mariana, e afirma: “meu pééééé”. Mariana sorri. Já Sebastião, traz uma informação mais séria e denuncia Juliana, afirmando que “A prima está mexendo nas suas panelas!”. Nesse momento, Mariana se vira e, com autoridade, reclama com Juliana, afirmando que já fez a comida. Em seguida, Sebastião tenta impedir Juliana, o que parece uma estratégia de se mostrar ao lado do adulto, enquanto o coetâneo faz algo repreensível. Juliana responde a essa situação com um argumento concreto, que se opõe à imaginação dos colegas, na medida em que aponta que as panelas estão vazias. Assim sendo, ela poderia brincar com as panelas sem nenhuma ressalva em relação à comida. Contudo, Mariana não aceita tal mudança de contexto e argumenta algo que, provavelmente, ouviu de suas interações com adultos: se mexer na panela, a comida vai azedar. Então, ela diz que, se azedar, Juliana vai preparar tudo de novo; olha para a câmera, talvez para buscar a reação das pesquisadoras, e diz novamente que a comida vai azedar. Depois disso, volta a mexer no computador.

Compreende-se, portanto, que a riqueza de elementos e aspectos a serem analisados a partir das oficinas de teatro sobre família é evidente. Como incremento a tal planejamento, se utilizou, assim como Garnier (1999) e Duveen (1999), o recurso de videogravar os encontros, visando a facilitar uma análise minuciosa das criações das crianças, o que permitiu ver e rever as oficinas diversas vezes. Segundo Belei *et al.* (2008), a evolução tecnológica permitiu a melhoria do processo de observação, a partir da videogravação, de maneira que a filmagem passou a captar sons e imagens, o que reduz alguns dos aspectos que podem interferir na fidedignidade da interpretação dos dados coletados, já que outros pesquisadores ou colaboradores podem fazer uso do material coletado. E no que diz respeito à pesquisa com crianças, Honorato *et al.* (2006) destacam a necessidade de métodos para observar e registrar os sujeitos em ação. Assim, a videogravação revela-se como instrumento de captura de vários

momentos a partir do som, imagem e movimento, de maneira a facilitar a análise dos dados, mantendo-se as características de seu contexto.

Ao utilizar a técnica da videogravação na pesquisa, mostrou-se necessário, inicialmente, apresentar as crianças à câmera e, em várias circunstâncias, observou-se que elas se mostraram acanhadas ou curiosas com a novidade. Houve situações, como nos grupos 6 e 7, em que elas se colocaram na frente da câmera para dançar, ou falar mais alto do que os colegas, sobre assuntos diversos. Às vezes, elas saíam no meio da oficina e pediam para ver a filmagem, como ocorrido nos grupos 1, 3, 4 e 6.

No episódio *A disputa das almofadas*, Mariana, ao afirmar que a comida vai azedar, olhou para a câmera. Logo, fica claro que se trata de um recurso tecnológico que interfere no comportamento das crianças. Diante disso, a pesquisadora e a auxiliar de pesquisa procuraram lidar com essas situações da maneira mais espontânea possível, mostrando, inclusive às crianças, quando elas demandavam, os vídeos das oficinas. Nesse sentido, apesar de se tratar de uma situação não natural, mas planejada para maximizar ganhos observacionais, as crianças acabavam se envolvendo na brincadeira, agindo com espontaneidade e deixando a câmera e os adultos em segundo plano. Esse processo de familiarização variou entre os grupos.

Para além destes aspectos, destaca-se que a utilização da videogravação enriqueceu o trabalho, na medida em que proporcionou uma análise mais consistente e coerente com as situações de interação e permitiu observar olhares e captar fenômenos dentro de seu contexto de produção – as interações sociais (GARNIER, 1999); como também, realçou aspectos que fugiram do controle da pesquisadora durante a coleta. Assim, foi possível repensar, analisar e alçar processos e, especialmente, desenvolver um olhar crítico ao próprio método e à atuação das pesquisadoras. O episódio *Tem coruja na família?* ilustra uma situação em que o recurso da videogravação se mostrou fundamental para a análise dos conteúdos e interações das crianças.

Episódio4 # Grupo6 – Cauê (6;7/M); Yara (6;2/F); Elaine (6;5/F); Tuila (6;3/F)

Tem coruja na família?

20min50s – 21min36s

A pesquisadora e a auxiliar de pesquisa procuram estimular Elaine para que ela conte suas ideias sobre a história da família. Elaine se recusa a falar naquele momento. Anteriormente, ela foi interrompida, primeiramente por Cauê (19min30s) e, em seguida, por Yara (19min47s). Nesse momento, Cauê olha para a blusa da pesquisadora, que tinha a estampa de uma coruja.

Cauê: Eu sei daqui o que ela estava falando, ela tava falando sobre... a família coruja.

Pesquisadora: A família coruja? Era Elaine?

Elaine e Tuila balançam a cabeça negativamente.

Yara: Não! (Se levanta e dá alguns passos para trás)... Oxe!!!

Yara e Cauê sorriem.
 Pesquisadora (voltando-se para Elaine): E era sobre o quê que você tava falando?
 Yara: Na família tem coruja, é?
 Cauê dá uma gargalhada.
 Pesquisadora: Hein Elaine, tem coruja na família?
 Cauê: Era uma corujinha assim...
 Elaine (com voz chorosa): Não era disso que eu tava falando!
 Pesquisadora: Você estava falando o quê? O que você quer falar? Diga.
 Cauê: Eu inventei isso na história. Era uma coruja azul. Um monte de coruja e aí começava o show. E aí tinha música (balança o corpo semelhante a quem dança). Aí tava fazendo o show.
 Yara: Oxe (se levanta)
 Cauê: Todas as famílias de coruja.
 Cauê se deita e sorri...
 Yara: Não tem famí... Tem coruja na família... em família? Tem não! (Se senta)
 Pesquisadora: Tem? Tem ou não tem Tuila?
 Tuila balança a cabeça negativamente.
 Yara: Tem não que... que...
 Cauê fica de joelhos e aponta para Yara
 Cauê: Tu é branca, visse? (Vira as costas para Yara e caminha, de joelhos, para junto da pesquisadora). Tu é muito branca!

Na descrição inicial da oficina, observa-se dado relevante para esta análise e que só foi possível alçar devido ao recurso da videogravação. Elaine se recusa a trazer suas ideias sobre o teatro de família. A partir da filmagem, é possível levantar a hipótese de que ela assume esta postura porque, anteriormente, tentou falar e, no desenrolar da conversa, fora interrompida duas vezes por seus colegas, Cauê e Yara. Este tipo de situação foi marcante na dinâmica do grupo 6, de maneira que as crianças atropelavam umas as falas das outras. No caso de Elaine, ela pareceu frustrar-se diante dessas interrupções. Assim, a atenção dos adultos recaí sobre Elaine, procurando estimulá-la para que todos tenham a oportunidade de falar e contribuir com suas ideias. A criança fica titubeando; após assistir várias vezes à filmagem, a pesquisadora se questiona se não focou demasiadamente essa situação.

Logo, e talvez pela ênfase que os adultos deram à criança citada, Cauê toma a palavra e introduz um elemento novo à história, atribuindo-o a Elaine: “Eu sei daqui o que ela estava falando, ela tava falando sobre... a família coruja”. Assim, novamente surge, na pesquisa, a temática da família em outras espécies de animais. Contudo, diferentemente do episódio *A família da lagartixa* (ver p. 173), em que essa discussão foi iniciada pela pesquisadora, como estratégia para associar uma situação inusitada, que se tornou foco de interesse para as crianças, com seu objetivo de estudo; aqui, é Cauê que traz a temática espontaneamente.

Uma análise minuciosa da videogravação, necessária para o processo de seleção e transcrição dos episódios (PEDROSA; CARVALHO, 2005), permite destacar dois aspectos que, hipoteticamente, parecem associados à fala de Cauê: antes de falar, a criança olha para a

blusa da pesquisadora; nesta oficina, a pesquisadora utilizava uma blusa com a estampa de uma coruja. Nesse momento, a pesquisadora realça a intervenção de Cauê e questiona Elaine, com o objetivo de instigá-la e para que se sinta mais a vontade para falar. Assim, diante da pergunta direta da pesquisadora: “A família coruja? Era Elaine?”, a mesma e Tuila balançam a cabeça negativamente. Yara reage de maneira mais enfática, levantando-se, caminhando para trás e dizendo “Não!” e “Oxe”.

A pesquisadora utiliza outra estratégia: procura trazer Elaine novamente para a discussão, questionando sobre o que ela falava anteriormente. Ela não responde e Yara explicita seu estranhamento anterior, questionando se na família tem coruja. Cauê dá uma gargalhada, provavelmente se divertindo com o desdobramento, no grupo, de sua intervenção. A pesquisadora, então, direciona o questionamento de Yara para Elaine. Cauê toma a palavra e começa a enriquecer sua versão da história, explicando como é a coruja. Contudo, Elaine interrompe o colega e diz, com voz chorosa, que não é sobre isso que ela estava falando. A pesquisadora, então, enfatiza seu interesse em ouvir Elaine, com o cuidado ético de que ela não se sinta excluída. Afirma: “Você estava falando o quê? O que você quer falar? Diga”.

Cauê toma a palavra, dessa vez assumindo que foi ele quem inventou a versão da coruja na história. Passa, então, a desdobrar essas ideias, seguindo sua imaginação: afirma que era uma coruja azul; um show, com um monte de corujas e com dança. Yara reage novamente com estranhamento às ideias de Cauê, levanta-se e diz “Oxe!” Ele associa suas ideias, então, ao tema da família, afirmando se tratar de “Todas as famílias de coruja”. Parece gostar da versão que cria, na medida em que se deita e começa a sorrir. Yara responde, então, que não tem coruja na família. A pesquisadora procura ampliar essa discussão perguntando inicialmente se tem coruja na família e, posteriormente, direcionando esse questionamento a Tuila. Esta concorda com Yara e balança a cabeça negativamente.

Assim, Yara toma a deixa de Tuila como base para negar a ideia de Cauê e este, que parecia se empolgar cada vez mais com a versão do teatro que foi desenvolvendo ao longo do episódio, reage de maneira inusitada. Fica de joelhos, aponta para Yara, diz que ela é branca, provavelmente empregando tal adjetivo de maneira pejorativa; vira as costas para a colega e se aproxima da pesquisadora. Logo, a possibilidade de enriquecer a análise a partir das reações não verbais, tais como olhares, silêncio, gestos etc. contribuiu para a ênfase desta pesquisa nas tensões e processos de construção de representações sociais. Nesse sentido, o mesmo conteúdo, família em outras espécies de animais, pode ser melhor contextualizado, com base em nuances, perceptíveis a partir das filmagens.

Portanto, a presente discussão – acerca das possibilidades e limites da utilização do método das oficinas de teatro para o estudo da ontogênese de representações sociais, em crianças pequenas – aponta para grandes contribuições e reflexões. Por conseguinte, somando-se à riqueza de elementos presentes nas oficinas, faz-se necessário destacar que se tratou de um trabalho árduo e desafiador, realçando-se que os episódios consistem em fragmentos das videogravações e que estas não ocorreram de maneira linear, mas a partir de uma complexidade de fenômenos, que são alçados e organizados a propósito das discussões efetivadas. Assim sendo, entende-se que qualquer teorização parte do observado, que é recortado como dado por um referencial de pensamento, que o transforma e retroalimenta (CARVALHO; IMPÉRIO-HAMBURGER; PEDROSA, 1999).

3.2.1- Os desafios do método ou o método como desafio

Uma análise crítica da proposta metodológica trazida pela pesquisadora aponta que se tratou de uma tarefa bastante complexa, que requer uma atividade intelectual grande, especialmente para aquelas crianças que não tinham familiaridade com a realidade do teatro. Nesse sentido, o método desenvolvido para o estudo da ontogênese das representações sociais mostrou-se desafiador. No tocante a discussões sobre metodologia de pesquisa, pode-se afirmar que as oficinas de teatro sobre família se aproximam de uma observação sistemática e participante, mas com algumas ressalvas. Como afirmam Marconi e Lakatos (2009, p. 192), “a observação é uma técnica de coleta para conseguir informações e utiliza os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade”. Na observação sistemática, o pesquisador parte de objetivos e de um planejamento prévio; e enquanto observador participante incorpora-se ao grupo e se confunde com ele. Contudo, as oficinas de teatro contaram com tamanha liberdade e com intervenções que se desdobravam nas interações. Nesse contexto, diferiu da sistematicidade enquanto requisito de controle da situação de pesquisa, tal como defendido por Marconi e Lakatos (2009) e Prestes (2003); e realçou o papel de participante do pesquisador, inspirando-se no que Corsaro (2011) denomina como adulto atípico: alguém que se aproxima das culturas de pares infantis despido do poder que lhe confere o lugar de adulto, mas não da sua diferença com relação ao grupo (ADES, 2009). Tal perspectiva se desdobra em um olhar ético sobre a criança. Como afirmam Haddad e Mendonça (2015, p. 40): “adentrar em seu mundo e deixar-se conduzir pelos caminhos que a própria criança trilha é respeitar seu tempo de criança”.

Entretanto, apesar de se inspirar nas ideias de Corsaro (2005, 2009a, 2011), é interessante ressaltar que as oficinas de teatro não constituem um método de pesquisa etnográfico, tal como o modelo utilizado pelo autor, no qual os pesquisadores entram e são aceitos no grupo estudado. Nas palavras de Corsaro (2009b, p.83): “A etnografia possibilita uma base de dados empírica, obtida por meio da imersão do pesquisador nas formas de vida do grupo”. Nesse sentido, destaca-se nesta tese, que a flexibilidade e subjetividade do método são aqui propostas como possibilidade de fazer a pesquisa com as crianças, discutir com elas suas construções, buscando esclarecer ideias e dúvidas surgidas no desenrolar das oficinas; como também, realçar tensões e estratégias de negociação concernentes à temática da pesquisa.

Assim, as oficinas proporcionaram uma modalidade de observação em que as pesquisadoras interferiam nas condições de pesquisa e dialogavam com os participantes, com tamanha flexibilidade e sem um roteiro prévio de entrevista. Este tipo de intervenção livre é utilizado como caminho para adentrar no mundo da imaginação infantil e maximizar ganhos observacionais. Enquanto Marconi e Lakatos (2009) destacam que o observador participante enfrenta dificuldades para manter a objetividade na pesquisa, a subjetividade, neste trabalho, foi alçada como possibilidade para lidar com o inusitado, dentro do enquadre das oficinas, mas priorizando o percurso do pensamento que se estabelecia pelas crianças, enquanto integrantes de famílias e construtoras das representações sociais de tal objeto. Como destacam Bussab e Santos (2009, p. 109):

No desenvolvimento dos métodos observacionais em psicologia, a assunção da incapacidade de afastamento entre observador-observado gerou uma evolução que parte da ideia de aproveitamento deste fenômeno. Ou seja, se por um lado esta relação influencia a observação e a qualidade de certos dados, podendo gerar vieses, por outro, é fonte de novos dados que extrapolam o conteúdo objetivo.

O método é desafiador. Mas, para estudar a ontogênese de representações sociais em crianças pequenas, com base nas contradições e tensões surgidas nas situações criadas pelas crianças, tal qual a proposta dessa pesquisa, foi necessário realçar esse enquadre, ousar e arriscar. A riqueza de dados legitima a afirmação de que esse desafio valeu a pena, e permitiu alcançar os objetivos propostos na pesquisa. Além disso, proporcionou à pesquisadora, desenvolver um olhar crítico sobre seu trabalho, que o enriquece profundamente.

Diante dos aspectos discutidos acima, destaca-se que criar uma história, escolher personagens, estipular suas ações e desempenhar os papéis delimitados não é uma tarefa

simples para crianças entre quatro e seis anos de idade. Nesse sentido, observou-se que a união entre o momento de planejamento e o de execução do teatro, que foi se configurando no decorrer da coleta, foi fundamental para a efetividade do método. Somando-se a isso, foi necessário criar e recriar a proposta no decorrer das oficinas e de acordo com a dinâmica dos grupos. Assim, foram utilizadas estratégias alternativas ao termo “teatro”, como: fazer uma apresentação sobre família para as crianças menores, fingir que o teatro era um programa de televisão. Essas alternativas fogem, efetivamente, da proposta de uma coleta padronizada, posto que foram construídas no decorrer das interações com as crianças, assim como se compreende, nesta pesquisa, que a construção de representações sociais se dá nas interações (CORSARO, 1990; GARNIER, 1999). O episódio *O que tem na família?* ilustra a dificuldade das crianças em entender a proposta das oficinas, como também, as alternativas empregadas pela pesquisadora no sentido de dar vazão à oficina.

Episódio1 # Grupo7 – Manuel (6;2/M); Flora (6;6/F); Aline (6;4/F); Giselle (5;11/F)

O que tem na família?

3min14s – 4min15s

A pesquisadora conversa com as crianças, buscando situá-las na proposta da oficina, com base em experiências anteriores das mesmas (como as apresentações do dia da árvore e do dia do soldado, indicadas pela professora como experiências mais próximas do teatro, das quais as crianças participaram no CMEI), que envolvam encenar, contar histórias e/ou desempenhar papéis, posto que elas não conhecem o que é um teatro.

Pesquisadora: E vê só... Se a gente fosse fazer uma apresentação para os meninos beem pequenininhos (Manuel sorri), vocês já viram eles, não é? Aqueles que estão lá na frente (aponta para a localização do grupo 1 da creche)?

Giselle (acenando positivamente com a cabeça): Uhum

Pesquisadora: E a gente fosse fazer uma apresentação para eles, encenar (gesticulando com os braços), mostrar para eles como é a família...

Manuel: Eu danço mais melhor...

Pesquisadora: Tu dança melhor?

Giselle: Eu também...

Pesquisadora: Como é que a gente faz? Uma apresentação e uma história sobre família?

Giselle: Vocêê (gesticulando com as mãos)... veste (Manuel vira de costas para explorar a sala e a pesquisadora o chama) de bebê... uma fantasia de bebê, em uma menina; uma fantasia de mãe na outra menina, uma fantasia de pai num menino, a fantasia de vó numa menina, a fantasia de vô num menino; e tia nas meninas e um monte de tio e irmão...

Pesquisadora: E é, Giselle? Todo mundo concorda com o que Giselle falou?

Aline e Giselle balançam a cabeça afirmativamente. Giselle e Aline dizem “sim”. Manuel e Flora olham atentamente para a pesquisadora.

No momento inicial desta oficina, a pesquisadora apresenta a proposta da realização do teatro, seguindo o procedimento planejado para a pesquisa. Contudo, a partir da conversa com as crianças, percebe que elas não compreenderam a atividade, na medida em que não estavam familiarizadas com o termo “teatro”. Assim, configura-se o desafio de fazer com que

as mesmas desenvolvam a tarefa, mas sem fornecer-lhes pistas que pudessem influenciar suas respostas. Tal dificuldade já havia ocorrido em outros grupos do CMEI 1, o que levou a pesquisadora a conversar antecipadamente com a professora e a mesma confirmou que as crianças, muito provavelmente, nunca haviam assistido ou participado de um teatro. A pesquisadora e a auxiliar de pesquisa questionaram que outras atividades, próximas à proposta de sua pesquisa, já tinham sido realizadas com as crianças pelo CMEI, e a mesma indicou as apresentações do dia da árvore e do dia do soldado.

É interessante destacar que esta pesquisa foi desenvolvida em dois contextos muito peculiares. O primeiro CMEI era recém inaugurado e ainda contava com uma estrutura pedagógica em organização. Nesse sentido, durante o processo de coleta de dados, a instituição enfrentava o desafio de construir e instaurar uma rotina, que permitisse super aproveitar o espaço, estrutura e tempo do CMEI, em prol do pleno desenvolvimento das crianças. O segundo CMEI já era mais antigo e consolidado, além disso, priorizava uma organização pedagógica que possibilitava um conjunto de atividades lúdicas, estimulando a imaginação, a criatividade e a proatividade das crianças. Nesse sentido, a oportunidade de trabalhar com contextos tão diferenciados realçou a tensão problematizada por Wallon (1941/2007) acerca da idade das crianças, no sentido cronológico, e das idades da infância, no sentido desenvolvimental. Observou-se, por exemplo, que, de maneira geral, as crianças do CMEI 1 tiveram mais dificuldades de entrar no faz de conta da tarefa proposta e de externar seus *loops* imaginários (ZITTOUN; CERCHIA, 2013). Esses aspectos pareceram intrincados a pouca familiaridade das crianças com atividades desse escopo, o que extrapola o desconhecimento do que seja um teatro.

Tais aspectos ensejam discussões semelhantes às desenvolvidas por Wallon (1941/2007), Bichara (2002), Carvalho e Pedrosa (2002), Corsaro (2009a, 2011), Carvalho, Pedrosa e Rossetti-Ferreira (2012), Pedrosa (2012) e Lucena e Pedrosa (2014) acerca da importância da brincadeira, por ela mesma, para o desenvolvimento infantil, em destaque – no que diz respeito aos objetivos desta pesquisa – às brincadeiras de faz de conta. A experiência da pesquisadora com esses diferentes grupos promoveu reflexões acerca do protagonismo dos CMEIs enquanto espaços pedagógicos fundamentais para a construção do sujeito infantil, em especial, diante das necessidades mais atuais das famílias brasileiras (ROSSETTI-FERREIRA; AMORIM; OLIVEIRA, 2009). Como afirma Haddad (2008, p. 92): “O aumento progressivo de mulheres com filhos pequenos compoendo o mercado de trabalho talvez seja uma das mudanças mais profundas ocorridas nas últimas décadas nos países industrializados”. Nesse sentido, essas instituições de educação infantil demandam por profissionais que

concretizem, no dia a dia, uma proposta pedagógica voltada para as interações que as crianças estabelecem e para as peculiaridades do mundo infantil (ROSSETTI-FERREIRA; OLIVEIRA, 2009).

Logo, procurando aproximar-se das vivências das crianças, a pesquisadora passa a ajustar suas intervenções, estimulando-as a desenvolver uma apresentação sobre família para o grupo 1, e destacando que se trata de crianças bem pequenas. Tal *insight* surgiu a partir da observação da rotina da instituição, na qual era comum o interesse das crianças do grupo 5 por aquelas do grupo 1, no sentido de cuidar delas e de brincar com as mesmas. Durante a fala inicial da pesquisadora, observa-se que Manuel sorri e, em momento posterior ao episódio *O que tem na família?* as crianças explicam que ele tem um irmão, que estuda no grupo 1 e se chama I.. Assim, a pesquisadora foi feliz, ao substituir a explicação do teatro sobre família pela apresentação para as crianças do grupo 1, pois pareceu aproximar-se mais das vivências das crianças, na medida em que explicitou a tarefa proposta na pesquisa. Giselle corrobora essa ideia, afirmando que já viu as crianças do grupo 1.

Após uma explicação mais geral, a pesquisadora convida as crianças: “E se a gente fosse fazer uma apresentação para eles, encenar (gesticulando com os braços), mostrar para eles como é a família...”. Nessa segunda fala, ela utiliza o termo “encenar” como uma deixa, experimentando mudanças graduais em sua forma de se expressar, que facilitem a comunicação com as crianças, mas que não se afastem da proposta da pesquisa. Contudo, a fala de Manuel “Eu danço mais melhor...” indica que ele ainda não compreendeu a proposta da pesquisa. É interessante ressaltar que essa associação entre teatro e dança, como também entre teatro e palhaços foi comum aos três grupos do CMEI 1. A partir de conversa com a professora, as pesquisadoras descobriram que fazia parte da rotina das famílias, a prática de levar crianças da comunidade a parques e circos populares o que, provavelmente, as incitavam a associarem os termos “teatro” e “encenar”.

Apesar de a resposta de Manuel se afastar da ideia inicial da pesquisadora, esta dá abertura para seu raciocínio, na medida em que questiona: “Tu dança melhor?” Giselle se introduz na conversa, afirmando que ela também (dança melhor). Logo, a pesquisadora redireciona sua pergunta e, dessa vez, experimenta utilizar os termos “apresentação” e “história” ao tratar da proposta da pesquisa. A resposta de Giselle traz indícios de que ela compreendeu, pelo menos de maneira geral, a sugestão da pesquisadora. Assim, ela apresenta elementos como a ideia de utilizar uma fantasia para vestir os personagens da história, e dá indícios de quem são os componentes da família, seguindo uma concepção de família extensa: bebê, mãe, pai, irmão, avó, avô, tia e tio.

Outro aspecto relevante na intervenção de Giselle é a ênfase que ela dá ao gênero, destacando que, mesmo com a utilização da fantasia, as meninas serão o bebê, mãe, avó e tia; e os meninos pai, avô, tio e irmão. Como discutem Duveen (1999) e Lloyd e Duveen (2003), o gênero é objeto de representações sociais. Nesse sentido, as crianças chegam a um mundo no qual existem campos semióticos altamente estruturados no tocante às representações sociais de gênero, e o ingresso em tal sistema se manifesta, inicialmente, nos jogos e brincadeiras. Logo, com base na explicação de Giselle, a pesquisadora estimula as demais crianças a se colocarem, questionando se todos concordam com o que a colega falou. Giselle e Aline explicitam que sim, enquanto Manuel e Flora olham para a pesquisadora, atentamente.

Assim, considera-se que o método das oficinas de teatro sobre família trouxe substanciais contribuições ao estudo da ontogênese de representações sociais em crianças pequenas. Como fora discutido no capítulo *Fundamentação teórico-metodológica*, desta tese, a inspiração para esta proposta surgiu a partir na análise de métodos já utilizados nos estudos sobre ontogênese de representações sociais com crianças (CORSARO, 1990; DUVEEN, 1999; GARNIER, 1999; GIGLING; RATEAU, 1999; LLOYD; DUVEEN, 2003; BARREIRO, 2013); juntamente com o estudo do método das oficinas de família (PEREIRA; LIRA; PEDROSA, 2011; LIRA; PEDROSA, 2012; PEDROSA, 2012; LIRA, 2012) desenvolvido por pesquisadores do LabInt, na UFPE.

No estudo de Corsaro (1990), buscou-se inspiração para assumir uma postura mais aberta e flexível enquanto pesquisadora, ressaltando-se o protagonismo das crianças em suas culturas de pares e a reprodução interpretativa de elementos da cultura adulta. Em consonância com Gigling e Rateau (1999), atentou-se para a relação entre valores e ancoragem na gênese de representações sociais, destacando-se o papel das vivências das crianças nesse processo. Seguindo as ideias de Garnier (1999), realizou-se a ontogênese das representações sociais de família enquanto sistema representacional, que se constrói a partir da articulação de várias representações de diferentes objetos sociais; assim como a utilização da técnica de videogravação e a necessidade de uma proposta metodológica de observação que tome as interações sociais como unidade de análise, respeitando a cultura de pares.

Em complemento a essas ideias, alçou-se, a partir de Duveen (1999) e Lloyd e Duveen (2003), a gênese das representações sociais como sistemas semióticos, constituintes de uma rede de significações (ROSSETTI-FERREIRA, 2004) nas quais as crianças são imersas em seu nascimento; destacando-se, ainda, a necessidade da escolha de um objeto de estudo que se caracterize como objeto de representações sociais, tal qual o gênero e a família. Outros aspectos preconizados por Duveen (1999) e seguidos nessa pesquisa são a ênfase nas

brincadeiras de faz de conta e a utilização do recurso da videogravação dessas brincadeiras. No tocante ao trabalho de Barreiro (2013), destaca-se o foco nos processos de transformação das representações sociais em diferentes faixas etárias e a possibilidade de se pensar a polifasia cognitiva na gênese de representações sociais, na medida em que, na pesquisa citada, formas elementares e complexas dos saberes sobre justiça coexistiram nas respostas dos participantes.

No que diz respeito às oficinas de família, a ênfase foi dada à própria escolha do objeto de estudo da tese, considerando-se o sucesso dessas pesquisas (PEREIRA; LIRA; PEDROSA, 2011; LIRA; PEDROSA, 2012; PEDROSA, 2012; LIRA, 2012) na análise de processos de significação de família em crianças pequenas, a partir de momentos lúdicos. Outro aspecto relevante foi o próprio desenho metodológico das oficinas, que associavam às brincadeiras, perguntas pertinentes dos pesquisadores. A variação proposta pela doutoranda, no sentido de desenvolver um teatro sobre família, foi rica e conexa aos seus objetivos de pesquisa. De fato, a partir das oficinas de teatro, as crianças se enredaram em diversas histórias sobre família, desempenhando, a seu modo, os diferentes papéis sociais trazidos por elas para as oficinas. Contudo, o nível de complexidade da proposta foi grande e se mostrou como um limite do método, especialmente por exigir extrema concentração e envolvimento das crianças, além de partir do conceito de teatro, que não era comum a todos os grupos.

Diante desses percalços, foi necessário tornar mais flexíveis algumas das ideias iniciais do método, que se mostraram pertinentes no estudo piloto, mas que, nas outras culturas de pares, não foram tão eficazes. Logo, observou-se a necessidade de termos e recursos alternativos à proposta do teatro, como apresentação, programa de TV, que foram utilizados de acordo com as vivências das crianças. Além disso, a proposta de dois encontros com cada grupo: o primeiro para planejar o teatro e escolher os materiais necessários para o outro encontro; e o segundo, para realizar o teatro, nem sempre foi efetivada. Isso se deu, principalmente, pela dificuldade inicial de alguns grupos em entender a proposta; e pela empolgação das crianças que se lançavam no teatro ainda no primeiro encontro. Logo, no decorrer da coleta, observou-se que mais pertinente seria seguir o número e o tempo dos encontros, de acordo com o ritmo dos grupos, até que realizassem a dramatização sobre família.

Por fim, destacam-se como principais contribuições do método das oficinas de teatro sobre família ao estudo da ontogênese de representações sociais em crianças pequenas: a possibilidade de tomar as interações sociais como unidade de análise; o foco em aspectos do universo infantil – brincadeira, imaginação, faz de conta – o que repercutiu no forte interesse

das crianças em participar da pesquisa e negociar suas ideias; a possibilidade de direcionar a tarefa, mas com liberdade e flexibilidade para situações inusitadas; o foco nas tensões e negociações que emergiram nas oficinas, o que permitiu transcender o conteúdo das histórias e a análise de fragmentos de brincadeiras. E, somando-se a esses elementos, destaca-se o recurso da videogravação, que enriqueceu e facilitou a análise minuciosa das oficinas.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nos resultados, encontrados nesta pesquisa, e em consonância com os objetivos e questionamento propostos, tecem-se algumas considerações a respeito da ontogênese das representações sociais de família em crianças pequenas. Observa-se, inicialmente, a relevância de aspectos como a relação estabelecida com as crianças, fundamentada em um método que focou o brincar, a imaginação e o faz de conta; elementos característicos da forma infantil de se expressar e de relacionar-se com o mundo. Assim, o enfoque nas interações sociais e na liberdade de criar e aproveitar deixas e situações inusitadas propiciou uma análise construída na tensão entre processos e conteúdos das representações sociais estudadas.

Logo, seguindo os passos de uma análise microgenética de episódios interacionais, foi possível alçar fenômenos que se desvelavam nas oficinas sem, contudo, categorizá-los. Com esse intuito, processos foram realçados e discutidos em articulação aos conteúdos que desvelavam. Tais conteúdos reforçaram a perspectiva de que as crianças, desde o seu nascimento, encontram-se imersas em um conjunto de representações socialmente compartilhadas e que são ativas no processo de apropriação e transformação dessas representações.

Dessa forma, compreende-se que a ontogênese de representações sociais em crianças pequenas se constitui na atividade infantil de interpretar, transformar e recriar na microcultura, elementos da macrocultura. A criança é, portanto, um ator social, que constrói e interpreta situações, experimenta sentimentos, posiciona-se e defende seu ponto de vista. E, nesse processo, se utiliza de recursos do mundo infantil como os desenhos animados, os contos de fadas e as figuras lendárias. Nesse sentido, a ontogênese das representações sociais constitui um processo produtivo-reprodutivo, marcado pela reprodução interpretativa, que é enriquecida com a possibilidade de transitar entre formas de pensamentos mais/menos marcados pela fantasia.

A análise das oficinas indicou também que, para além de reproduzir interpretativamente experiências e sentidos socialmente compartilhados sobre família, as crianças transformaram esses conhecimentos, trazendo repertórios inusitados, tal qual a família de amigos. Observou-se uma transgressão de concepções usuais, que atrelam família à procriação e ao casamento, na medida em que as crianças construíram uma versão na qual esta pareceu relacionada à convivência, proximidade e construção de laços afetivos. Assim, os

participantes demonstraram intensa capacidade de construir modos de significação do mundo e ações intencionais distintas das dos adultos.

No que diz respeito à gênese dos processos de objetivação e de ancoragem das representações sociais em estudo, observou-se que esta se encontra atrelada ao desenvolvimento das funções psicológicas, que se dá de maneira fragmentada e descontínua, mas tendendo à integração. Com base nesses processos, tais representações são objetivadas na articulação de fragmentos de várias representações sociais, que se constroem ao longo da ontogênese, desvelando-se, nas oficinas, aquelas dos integrantes da família (pai, mãe, bebê e avós); e das ações e funções desta no dia a dia. Nesse sentido, trabalhou-se com a hipótese de que estas representações constituem um sistema de representações sociais de família, que se articula no cuidado; sendo este o núcleo figurativo de tal sistema de representações sociais. Por conseguinte, este cuidado se desvela em três dimensões: de subsistência, afetiva e educativa.

Assim, família é aquela que alimenta, que cuida da casa, das roupas, dos bebês; ressaltando-se inclusive, o cuidado a pessoas com deficiência, que seriam mais dependentes, na concepção das crianças. Ela também fornece amor e é caracterizada pelas relações afetivas que promove. Somando-se a essas funções, a família, especialmente na figura dos pais, educa, orienta e corrige com autoridade. Nesse sentido, pressupõe uma relação hierárquica, que deve ser seguida por seus integrantes.

No tocante aos processos de ancoragem dessas representações, constatou-se que eles são elaborados com base na experiência vivida pelas crianças acerca do objeto social família. Assim, em momentos diversos das oficinas, as crianças apresentavam elementos que relacionavam a suas experiências, com o intuito de justificar determinadas representações sobre família. Incrementando tais processos, destaca-se a presença de tensões socialmente compartilhadas, que desvelam antinomias como individual *versus* social, constituída na tensão entre as configurações de família extensa e família nuclear; e parentalidade *versus* vinculação afetiva, atrelada à possibilidade de uma família de amigos.

Outra característica do pensamento infantil que se revelou no estudo da ontogênese de representações sociais foi a ausência de planos distintos – como a fantasia e o pensamento lógico – considerando-se que eles se co-constrõem e caminham em direção à elaboração de um pensamento mais categorial, mas este nunca substituirá completamente as formas mais primitivas das funções psicológicas. Nesse contexto, diversos *loops* imaginários surgiram nas oficinas, que constituíram situações nas quais as crianças enredavam às histórias sobre família, personagens inusitados, como o monstro, o lobo, personagens de desenhos infantis,

dentre outros. Quando questionados pela pesquisadora acerca da existência desses personagens na família, ora respondiam que eles faziam parte da história, mas estavam longe: em um castelo na floresta, por exemplo; ora procuravam justificar a presença destes em uma história sobre família.

Estes *loops* permitiam às crianças circular entre explicações plausíveis e implausíveis acerca de suas construções sobre o objeto social em estudo. Nesse sentido, proporcionou reflexões acerca do conceito de polifasia cognitiva, na medida em que o lógico e o fantasioso, o plausível e o implausível se integram e alcançam o mesmo *status* na elaboração das representações sociais. Assim, destaca-se, no que diz respeito à ontogênese das representações sociais sobre família em crianças pequenas, que a polifasia cognitiva desvela-se na imaginação, como também, na descontinuidade e ausência de planos distintos do pensamento.

Nesse sentido, uma discussão acerca das possibilidades e limites do método das oficinas de teatro sobre família mostrou-se necessária. De maneira geral, considera-se que tal método trouxe substanciais contribuições ao estudo da ontogênese de representações sociais em crianças pequenas. De fato, a possibilidade de planejar e, posteriormente, de encenar o teatro realçou características da imaginação infantil e permitiu que as crianças adentrassem a ideia de assumir as *performances* que atrelaram àqueles que as mesmas indicaram como participantes de uma história sobre família. Além desse aspecto enriquecedor, tal desenho metodológico proporcionou discussões acerca do que é a família, de quem faz parte dela e o que ela faz. Logo, as oficinas de teatro sobre família revelam a imensa habilidade social das crianças participantes, realçando peculiaridades de cada CMEI estudado.

Assim, asseguram-se algumas contribuições do método proposto nesta pesquisa para o estudo da ontogênese de representações sociais em crianças pequenas. A saber: a possibilidade de tomar as interações sociais como unidade de análise; o foco em aspectos do universo infantil – brincadeira, imaginação, faz de conta – o que repercutiu no forte interesse das crianças em participar da pesquisa e negociar suas ideias; a possibilidade de direcionar a tarefa, mas com liberdade e flexibilidade para situações inusitadas; o foco nas tensões e negociações que emergiram nas oficinas, o que permitiu transcender o conteúdo das histórias e a análise de fragmentos de brincadeiras. E, somando-se a esses elementos, realça-se o recurso da videogravação, que enriqueceu e facilitou a análise minuciosa das oficinas.

Planejar e realizar uma encenação de família constituiu, contudo, uma tarefa complexa, que exigiu forte concentração e envolvimento das crianças, especialmente, no contexto do CMEI 1, no qual os participantes não estavam familiarizados com a ideia de teatro e com propostas dessa natureza. Assim, alguns grupos demonstraram dificuldades em

compreender a proposta e desenvolver as oficinas, o que levou as pesquisadoras a flexibilizarem aspectos como o tempo, o número de encontros e a própria explicação para as crianças (substituindo a ideia de teatro por realizar uma apresentação para as crianças menores ou trazer a ideia de um programa de TV). Nesse sentido, foi necessário fugir à perspectiva de uma homogeneização das oficinas, ousar e ariscar.

Logo, a análise das oficinas de teatro sobre família promoveu reflexões acerca da importância do brincar para o desenvolvimento infantil, especialmente, no que diz respeito às brincadeiras de faz de conta. Nesse sentido, é *mister* que as instituições de educação infantil estimulem e mantenham-se envolvidas e comprometidas com o brincar, sem inculcar nesses momentos lúdicos, objetivos necessariamente pedagógicos; mas assumindo uma postura que compreenda a brincadeira como maneira natural de a criança relacionar-se com o mundo, expressar seus sentimentos, apropriar-se e transformar os elementos da macrocultura. Portanto, tais discussões apontam para a necessidade de encarar as crianças como atores de seu próprio desenvolvimento. E, nesse sentido, a riqueza e possibilidade de interação com adultos, pares e objetos torna-se fundamental.

Com base em tais constatações, consideram-se atendidos os objetivos desta tese. Deste modo, no que diz respeito a *desenvolver proposta metodológica para o estudo da ontogênese de representações sociais em crianças pequenas, fundamentada na perspectiva interacionista*, destaca-se que o método das oficinas de teatro sobre família obteve sucesso. Assim, ao mesmo tempo em que se mostrou agradável e estimulante às crianças, permitiu analisar a construção de suas representações sobre família na comunicação, revelando tensões, contradições e conflitos; além de rupturas e transições em formas de pensar as relações de parentesco, por exemplo. Nesse sentido, permitiu articular elementos da sociogênese, ontogênese e microgênese da representação em estudo.

Contudo, por se tratar de um método novo, no sentido de sua aplicação ao estudo da ontogênese de representações sociais, mostrou-se necessário, durante as oficinas, experimentar diferentes formas de sua aplicação, o que exigiu da pesquisadora uma postura bastante flexível diante de situações inusitadas. Dessa forma, propõe-se que tal método seja aprimorado com base em outras pesquisas acerca da ontogênese das representações sociais, que possam, por exemplo, examinar outros objetos; e/ou aprofundar as discussões sobre família, com base em crianças de outras faixas etárias.

No tocante à *análise da construção das representações sociais de família em crianças de quatro a seis anos*, observou-se que estas seguem o caminho da psicogênese das funções psicológicas, sendo marcadas pelas características do pensamento infantil nessa faixa etária.

Nesse sentido, destacaram-se a descontinuidade e a tendência à integração como elementos característicos do processo produtivo-reprodutivo que constitui a ontogênese das representações sociais de família. Logo, tal estudo requer um olhar integrado entre a Psicologia Social e a Psicologia do Desenvolvimento. E, para tanto, mostrou-se necessário se aproximar do universo infantil. Tal aproximação revelou crianças extremamente competentes na apropriação e transformação de seu entorno social.

E, por fim, no que diz respeito *a identificar, nas estratégias de elaboração das significações de família, valores, conflitos, tensões e crenças que possam estar na base dos processos de ancoragem e objetivação destas representações* observou-se que os processos de objetivação e de ancoragem encontram-se intimamente imbricados. Desse modo, não cabe uma discussão acerca do que ocorre primeiro (a objetivação ou a ancoragem) ou da possibilidade de uma ancoragem sem objetivação e vice-versa.

Ressaltaram-se o papel das experiências vividas pelas crianças e a presença de antinomias socialmente compartilhadas como bases do processo de ancoragem das representações sociais em estudo. Tal elaboração é marcada por valores, conflitos, crenças e tensões, indicando que a ontogênese das representações sociais dá-se de maneira descontínua e que, no mesmo sentido da psicogênese, ela tende à integração. Contudo, formas contraditórias de pensamento coexistem e nunca são substituídas por perspectivas mais lógicas e/ou homogêneas. E, na articulação de tais achados, responde-se ao objetivo geral desta pesquisa: *perscrutar a ontogênese de representações sociais sobre família em crianças entre quatro e seis anos de idade*.

Para tanto, o diálogo com a Psicologia do Desenvolvimento, em especial com as ideias de Wallon, foi fundamental à elaboração desta pesquisa. Como o próprio Serge Moscovici discutia, a Teoria das Representações Sociais é uma teoria interessada na gênese de sentidos compartilhados sobre determinados objetos sociais. Assim, um olhar fragmentado e unidirecional torna-se deficitário, no intuito de lidar com a complexidade das representações sociais.

Enfim, espera-se que esta tese sirva de inspiração para futuros estudos acerca da ontogênese de representações sociais por crianças pequenas, temática que demanda mais estudos e aprofundamentos teóricos.

REFERÊNCIAS

- ABRIC, J-C. Central system, peripheral system: their functions and roles in the dynamics of social representations. *Papers on social representations*, v. 02, n. 02, p. 75-78, 1993.
- _____. Specific processes of social representations. *Papers on social representations*, v. 05, n. 01, p. 77-80, 1996.
- _____. L'approche structurale des Représentations Sociales: développements récents. In: *Anais da V Conferência Internacional sobre Representações Sociais*. México, 1998.
- _____. La recherche du noyau central et de la zone muette des représentations sociales. In: J-C. Abric (Org.) *Méthodes d'études des représentations sociales*. Ramonville Saint-Agne: Erès, 2003, p. 59-80.
- ADES, C. Um adulto atípico na cultura das crianças. In: MULLER, F.; CARVALHO, A. M. A. *Teoria e prática na pesquisa com criança: diálogos com William Corsaro*. São Paulo: Cortez, 2009, p. 127-135.
- AIKINS, A. D-G. Familiarising the Unfamiliar: Cognitive Polyphasia, Emotions and the Creation of Social Representations. *Papers on Social Representations*, v. 21, p. 7.1-7.28, 2012.
- AMARAL, L. S. do; ALVES, M. S. Themata. *Cadernos CESPUC*, n. 23, p. 69-76, 2013.
- ANDRADE, R. P. de.; COSTA, N. R. do A.; ROSSETTI-FERREIRA, M. C. Significações de paternidade adotiva: um estudo de caso. *Paidéia*, v. 16, n. 34, p. 241-252, 2006.
- ALMEIDA, A. M. de O. Abordagem societal das representações sociais. *Sociedade e Estado*, v. 24, n. 3, p. 713-737, 2009.
- ÁLVARO, J. L.; GARRIDO, A. *Psicologia Social: perspectivas psicológicas e sociológicas*. Tradução de Miguel Cabrera Fernandes. São Paulo: McGraw-Hill, 2006.
- AMAZONAS, M. C. L. A.; BRAGA, M. da G. R. Reflexões acerca das novas formas de parentalidade e suas possíveis vicissitudes culturais e subjetivas. *Ágora (Rio de Janeiro)*, v. 9, n. 2, p. 177-191, 2006.
- _____; LIMA, A. O.; SIQUEIRA, D. F. C. C.; ARRUDA, G. F. Representação de Família e Material Didático. *Interamerican Journal of Psychology*, v. 42, p. 236-246, 2008.

- ARAÚJO, M. R. G. L.; DIAS, M. C. de S. B. D. Papel dos avós: apoio oferecido aos netos antes e após situações de separação/divórcio dos pais. *Estudos de Psicologia*, v. 7, n. 1, p. 91-101, 2002
- ARIÈS, P. *História social da criança e da família*. 2 ed. Tradução de Dora Flaksman. Rio de Janeiro: LTC, 2012. Originalmente publicado em 1981.
- ARRIAGADA, I. ¿Nuevas familias para un nuevo siglo? *Paideia*, v. 10, n. 18, p. 28-39, 2000.
- BARBOSA, M. C. S.. Culturas infantis: contribuições e reflexões. *Revista Diálogos em Educação*, v. 14, n. 43, p. 645-667, 2014.
- BARREIRO, A. The ontogenesis of social representations of justice: personal conceptualization and social constraints. *Papers on Social Representations*, v. 22, p. 13.1-13.26, 2013.
- BASTOS, A. C. de S.; GOMES, M. M.; GOMES, M. C.; REGO, N. Conversando com famílias: crise, enfrentamento e novidade. In: CARVALHO, A. M. A.; MOREIRA, L. V. de C. (Orgs.). *Família, subjetividade, vínculos*. São Paulo: Paulinas, 2007, p. 157-193.
- BELEI, R. A.; GIMENIZ-PASCHOAL, S. R.; NASCIMENTO, E. N.; MATSUMOTO, P. H. V. R. O uso de entrevista, observação e videogravação em pesquisa qualitativa. *Cadernos de Educação*, n. 30, p. 187-199, 2008.
- BENCZIK, E. B. P. A importância da figura paterna para o desenvolvimento infantil. *Revista de Psicopedagogia*, v. 28. n. 85, p. 67-75, 2011.
- BICHARA, I. D. Crescer como índio às margens do Velho Chico: um desafio para as crianças Xocó. In: LORDELO, E. R.; CARVALHO, A. M. A.; KOLLER, S. H. (Orgs.). *Infância brasileira e contextos de desenvolvimento*. São Paulo: Casa do Psicólogo; Salvador: EDUFBA, 2002, p. 137-164.
- BILLIG, M. Social representations and repression: examining the first formulations of Freud and Moscovici. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, v. 38, n. 04, p. 355-368, 2008.
- BORDIN, F. B.; BUSSOLETTI, D. A sociologia da infância e os desenhos infantis: uma contribuição sociológica à Educação. *Atos de Pesquisa em Educação*, v. 9, n. 3, p. 681-698, 2014.
- BRUNER, J. *Atos de significação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- BUSS-SIMÃO, M. Um olhar sobre os ajustamentos primários e secundários num contexto de educação infantil. *Educação em Revista*, v. 29, n. 01, p. 151-178, 2013.

BUSSAB, V. S. R. A família humana vista na perspectiva etológica: natureza ou cultura? *Interação em Psicologia*, v. 4, n. 1, p. 9-22, 2000a.

_____. Fatores hereditários e ambientais no desenvolvimento: a adoção de uma perspectiva interacionista. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 13, n. 02, p. 233-243, 2000b.

_____; RIBEIRO, F. L. Biologicamente cultural. In: SOUZA, L.; FREITAS, M. de F. Q.; RODRIGUES, M. M. P. (Orgs). *Psicologia: reflexões (im)pertinentes*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998, p. 175-193.

_____; SANTOS, A. K. Reflexões sobre a observação etnográfica: a cultura de pares. In: MULLER, F.; CARVALHO, A. M. A. *Teoria e prática na pesquisa com criança: diálogos com William Corsaro*. São Paulo: Cortez, 2009, p. 104-114.

CAMARGO, B.; WACHELKE, J. The study of social representation systems: relationships involving representations on aging, AIDS and the body. *Papers on Social Representations*, v. 19, p. 21.1-21.21, 2010.

CANDELAS, A. N. La educación para la salud a través de series de televisión infantiles. Palencia: Universidad de Valladolid, 2012 [Monografia]

CANO, D.S.; GABARRA, L. M.; MORÉ, C. O.; CREPALDI, M. A. As transições familiares do divórcio ao recasamento no contexto brasileiro. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 22, n. 2, p. 214-222, 2009.

CARVALHO, A. M. A. O estudo do desenvolvimento. *Psicologia*, v. 13, n. 2, p. 1-13, 1987.

_____. Etologia e comportamento social. In: SOUZA, L.; FREITAS, M. de F. Q.; RODRIGUES, M. M. P. (Orgs). *Psicologia: reflexões (im)pertinentes*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998, p. 195-224.

_____; BASTOS, A. C. S. B.; RABINOVICH, E. P.; SAMPAIO, S. M. R. Vínculos e redes sociais em contextos familiares e institucionais: uma reflexão conceitual. *Psicologia em Estudo (Maringá)*, v. 11, n. 13, p. 589-598, 2006.

_____; BUSSAB, V. S. R.; RABINOVICH, E. P. Família e cuidado parental no ser humano: um olhar biopsicossocial. In: ALCÂNTARA, M. A. R.; RABINOVICH, E. P.; PETRINI, G. (Org.). *Família, natureza e cultura: cenários de uma transição*. Salvador: EDUFBA, 2013. p. 77-126.

_____; IMPÉRIO-HAMBURGER, A.; PEDROSA, M. I. Dados e tirados: teoria e experiência na pesquisa em psicologia. *Temas em Psicologia*, v.7, n. 3, p. 205-212, 1999.

_____; LORDELO, E. R. Infância brasileira e contextos de desenvolvimento: concluindo. In: LORDELO, E. R.; CARVALHO, A. M. A.; KOLLER, S. H. (Orgs). *Infância brasileira e contextos de desenvolvimento*. São Paulo: Casa do Psicólogo; Salvador: EDUFBA, 2002, p. 231-258.

_____; MOREIRA, L. V. de C.; RABINOVICH, E. P. Olhares de crianças sobre a família: um enfoque quantitativo. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 26, n. 03, p. 417-426, 2010.

_____; PEDROSA, M. I. Cultura no grupo de brinquedo. *Estudos de Psicologia (Natal)*, v. 7, n. 1, p. 181-188, 2002.

_____; _____. AMORIM, K. S. Retomando o debate qualidade x quantidade: uma reflexão a partir de experiências de pesquisa. *Temas em Psicologia*, v. 14, n. 01. São Paulo: Sociedade Brasileira de Psicologia, p. 51-62, 2006.

_____; _____. ROSSETTI-FERREIRA, M. C. *Aprendendo com a criança de zero a seis anos*. São Paulo: Cortez, 2012.

CASTORINA, J. A. Gerard Duveen: um enfoque dialéctico para relacionar la teoría de las representaciones sociales y la psicología del desarrollo. *Psicologia da Educação*, n. 29, p. 7-26, 2009.

_____. The ontogenesis of social representations: a dialectic perspective. *Papers on Social Representations*, v. 19, p. 18.1-18.19, 2010.

CHAVES, A. M.; CABRAL, A.; RAMOS, A. E; LORDELO, L.; MASCARENHAS, R. Representação social de mães acerca da família. *Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano*, v. 12, n. 01, p. 01-08, 2002.

COELHO, F. M. C. A.; DIAS, A. A. Representações infantis sobre desenhos animados televisivos: um estudo com crianças entre quatro e cinco anos. *Temas em Educação*, v. 22, n. 1, p. 146-162, 2013.

CORSARO, W. A. The underlife of the nursery school: young children's social representations of adult rules. In: DUVEEN, G. ; LLOYD, B. (Orgs.). *Social representations and the development of knowledge*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990, p. 11- 26.

_____. A reprodução interpretativa no brincar ao "faz-de-conta" das crianças. *Educação, Sociedade e Cultura*, n. 17, p. 113-134, 2002.

_____. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. *Educação e Sociedade*, v. 26, n. 91, p. 443-464, 2005.

_____. Reprodução interpretativa e cultura de pares. In: MULLER, F.; CARVALHO, A. M. A. *Teoria e prática na pesquisa com criança: diálogos com William Corsaro*. São Paulo: Cortez, 2009a, p. 31-50.

_____. Métodos etnográficos no estudo da cultura de pares e das transições iniciais na vida das crianças. In: MULLER, F.; CARVALHO, A. M. A. *Teoria e prática na pesquisa com criança: diálogos com William Corsaro*. São Paulo: Cortez, 2009b, p. 83-103.

_____. *Sociologia da infância*. 2 ed. Tradução de Lia Gabriele R. Reis. Porto Alegre: Artmed, 2011.

COSTA, L. F.; CAMPOS, N. M. V. A avaliação psicossocial no contexto da adoção: vivências das famílias adotantes. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 19, n. 3, p. 221-130, 2003.

DE ROSA, A. S. Mito, ciência e representações sociais. In: PAREDES, E. C.; JODELET, D. (Org.). *Pensamento mítico e representações sociais*. Cuiabá: EDUFMT, 2009. p. 127-181.

_____; BOMBI, A. S. Se sentir heureux d'être italiens? La construction de l'identité nationale et supranationale dans les représentations sociales de son pays ou du pays d'autrui chez des enfants et chez des adolescents. In : ROUQUETTE, M-L ; GARNIER, C. *La genèse des représentations sociales*. Québec: Éditions Nouvelles, 1999, p. 136-170.

_____; D'AMBRÓSIO, M.; AIELLO, S. Família atual, futura e ideal: Zeitgeist e Representações Sociais. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, v. 11, n. 24, p. 33-50, 2014.

DESSEN, M. A.; RAMOS, P. C. C.. Crianças pré-escolares e suas concepções de família. *Paidéia*, v. 20, n. 47, p. 345-357, 2010.

DINIZ, N. M. F.; SANTOS, M. de F. de S.; LOPES, R. L. M. Representações sociais da família e violência. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, v. 15, n. 6, p. 1184-1189, 2007.

DOISE, W. L'ancrage dans les études sur les représentations sociales. *Bulletin de Psychologie*, v. 45, n. 405, p. 189-195, 1992.

_____. Cognições e representações sociais: a abordagem genética. In: JODELET, D. *As representações sociais*. Tradução de Lilian Ulup. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001, p. 301-320.

_____. Da Psicologia Social à Psicologia Societal. *Psicologia: teoria e pesquisa*, v.18, n.1, p.27-35, 2002a.

_____. Jalons pour une psychologie sociétale. In : GARNIER, C. (Org.). *Les formes de la pensée sociale*. Paris : Presses Universitaires de France, 2002b, p. 79-93.

_____. Psychologie sociale et changement social. *Papers on Social Representations*, v. 22, p. 7.1-7.22, 2013.

DUVEEN, G. Crianças enquanto atores sociais: as representações sociais em desenvolvimento. GUARESCHI, P. A.; JOVCHELOVITCH, S. (Orgs.). *Textos em representações sociais*. 8 ed, Petrópolis: Vozes, 1995, p. 261-293.

_____. Le développement des représentations sociales chez les jeunes enfants: un exemple, le genre. In: ROUQUETTE, M-L; GARNIER, C. *La genèse des représentations sociales*. Montreal: Éditions Nouvelles, 1999, p. 114-135.

_____; DE ROSA, A. Social representations and the genesis of social knowledge. *Papers on Social Representations*, v. 1, p. 94-108, 1992.

_____; LLOYD, B. Introduction. In: DUVEEN, G. ; LLOYD, B. (Orgs.). *Social representations and the development of knowledge*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990, p. 1-10.

_____; _____. Las representaciones sociales como una perspectiva de la psicología social. In: CASTORINA, J. A. (Comp.) *Representaciones sociales: problemas teóricos y conocimientos infantiles*. Barcelona: Gedisa, 2003, p. 29-39.

FARIAS, F. R. A de; RUBIO, J. de A. S.. Literatura infantil: a contribuição dos contos de fadas para a construção do imaginário infantil. *Saberes da Educação*, v. 3, n. 1, s/p, 2012.

FÉRES-CARNEIRO, T. Separação: o doloroso processo de dissolução da conjugalidade. *Estudos de Psicologia*, v. 8, n. 3, p. 367-374, 2003

FREYRE, G. Casa-grande & senzala: formação da família brasileira sob o regime de economia patriarcal. 48ª ed., São Paulo: Global Editora, 2003. Originalmente publicado em 1933.

GALDO, P. M. La educación mediática en los niveles de la educación infantil: un análisis de la programación. Coruña: Universidade de Coruña, 2013.

GARCEZ, A.; DUARTE, R.; EISENBERG, Z. Produção e análise de vídeo-gravações em pesquisas qualitativas. *Educação e Pesquisa*, v. 37, n. 2, p. 249-262, 2011.

GARNIER, C. La genèse des représentations sociales dans une perspective développementale. In: ROUQUETTE, M-L; GARNIER, C. *La genèse des représentations sociales*. Montreal: Éditions Nouvelles, 1999, p. 87-113.

GARZELLA, M. C.; SERRANO, S. A. O abrigo sob as lentes da criança: olhares e vozes sobre a convivência na instituição. In: ROSSETTI-FERREIRA, M. C.; SERRANO, S. A.; ALMEIDA, I. G. de (Orgs.). *O acolhimento institucional na perspectiva da criança*. São Paulo: Hucitec, 2011, p. 199-234.

GASKELL, G. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Org). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som*. 4 ed. Tradução de Pedrinho A. Guasrechi. Petrópolis: Vozes, 2005, p. 64-89.

GIGLING, M; RATEAU, P. Construction individuelle d'une représentation sociale. In : ROUQUETTE, M-L ; GARNIER, C. *La genèse des représentations sociales*. Québec: Éditions Nouvelles, 1999, p. 63-85.

GOFFMAN, E. *Manicômios, prisões e conventos*. São Paulo: Perspectiva, 1961.

GOLDSMID, R.; FÉRES-CARNEIRO, T. A função fraterna e as vicissitudes de ter e ser um irmão. *Psicologia em Revista*, v. 13, n. 2, p. 293-308, 2007.

_____; _____. Relação fraterna: constituição do sujeito e formação do laço social. *Psicologia USP*, v. 22, n. 4, p. 771-788, 2011.

GONDIN, A. K.; CRISPIM, C. S.; FERNANDES, F. H. T.; ROSENDO, J. C.; BRITO, T. M. C. de; OLIVEIRA, U. B. de; NAKANO, T. de C. Motivação dos pais para a prática da adoção. *Boletim de Psicologia*, v. 58, n. 129, p. 161-170, 2008.

GRZYBOWSKI, L. S.; WAGNER, A. Casa do pai, casa da mãe: a coparentalidade após o divórcio. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 26, n. 1, p. 77-87, 2010.

GUIMARÃES; D. S.; SIMÃO, L. M. A negociação intersubjetiva de significados em jogos de interpretação de papéis. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 24, n. 4, p. 433-439, p. 2008.

GULASSA, M. L. C. R. A constituição da pessoa: os processos grupais. In: MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. de (Orgs.). *A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon*. São Paulo: Edições Loyola, 2004, p. 95-118.

HADDAD, L. Substituir ou compartilhar? O papel das instituições de educação infantil no contexto da sociedade contemporânea. In: MACHADO, M. L. de A. *Encontros e desencontros em educação infantil*. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2008, p. 91-96.

_____; MENDONÇA, L. M. M. dos S. “Não, não mate a bruxa! Ela é nossa amiguinha”! Entrada, aceitação e participação na cultura de pares em uma experiência de estágio supervisionado em educação infantil. *Poiésis*, v. 9, n. 15, p. 24-43, 2015.

HILLESHEIM, B.; GUARESCHI, N. M. de F. Contos de fadas e infância(s). *Educação e Realidade*, v. 31, n. 1, p. 107-126, 2006.

HOLTON, G. On the Role of Themata in Scientific Thought. *Science, New Series*, v.188, n. 4186, p. 328-334, 1975. Disponível em: < [http://www.compilerpress.ca/Competitiveness / Anno /Anno%20Holton%20Themata.htm#Toward Thematic Analysis](http://www.compilerpress.ca/Competitiveness/Anno/Anno%20Holton%20Themata.htm#Toward%20Thematic%20Analysis)>. Acesso em 05 de maio, 2013.

_____. On the Art of Scientific Imagination. *Managing Innovation*, v. 125, n. 2, p. 183-208, 1996.

HONORATO, A.; FLORES, C.; SALVARO, G.; LEITE, M. I. A vídeo-gravação como registro, a devolutiva como procedimento: pensando sobre estratégias metodológicas na pesquisa com crianças. In: *Anais da 29ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação*. Caxambu: ANPED, 2006. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT16-2172--Int.pdf>>. Acesso em 17 de julho, 2012.

IBAÑEZ, T. Some critical comments about the theory of social representations – discussion of Raty & Snellman. *Papers on social representations*, v. 01, n. 01, p. 21-26, 1992.

JODELET, D. Représentation sociale: phénomènes, concept et théorie. In: MOSCOVICI, S. (Org). *Psychologie sociale*. 6ed. Paris: Presses Universitaires de France, 1996, p. 357-378.

_____. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, D.; ULUP, L. *As representações sociais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001, p. 17-44.

_____. *Loucuras e representações sociais*. Tradução de Lucy Magalhães. Petrópolis: Vozes, 2005a.

_____. Experiência e representações sociais. In: MENIN, M. S. de S.; SHIMIZU, A. de M. *Experiência e representação social: questões teóricas e metodológicas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005b, p. 23-56.

_____. La rencontre dès savoirs. *Papers on Social Representations*, v. 22, p. 9.1-9.20, 2013.

JOVCHELOVITCH, S. *Os contextos do saber: representações, comunidade e cultura*. Tradução de Pedrinho Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2008.

_____. Representações sociais e polifasia cognitiva: notas sobre a pluralidade e sabedoria da Razão em Psicanálise, sua imagem e seu público. In: ALMEIDA, A. M. de O; SANTOS, M. de F. de S.; TRINDADE, Z. A. (Orgs.). *Teoria das representações sociais – 50 anos*. Rio de Janeiro: TechnoPolitik Editora, 2011, p. 159-176.

JURAS, M. M.; COSTA, L. F. O divórcio destrutivo na perspectiva de filhos com menos de 12 anos. *Estilos da Clínica*, v. 16, n. 1, p. 222-245, 2011.

LAMELA, D. J. P. do V. Desenvolvimento após o divórcio como estratégia de crescimento humano. *Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano*, v. 19, n. 1, p. 114-121, 2009.

LAPLANTINE, F. Antropologia dos sistemas de representações sociais da doença: sobre algumas pesquisas desenvolvidas na França contemporânea reexaminadas à luz de uma experiência brasileira. In: JODELET, D.; ULUP, L. *As representações sociais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001, p. 241-259.

LAUWE, M-J C. de; FEUERHAHN, N. A representação social na infância. In: JODELET, D. *As representações sociais*. Tradução de Lilian Ulup. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001, p. 281-299.

LAUZ, G. V. M.; BORGES, J. L. Concepção de família por parte de crianças em situação de acolhimento institucional e por parte de profissionais. *Psicologia: Ciência e Profissão*, v. 33, n. 04, p. 852-867, 2013.

LIMA, L. L. A Articulação “Themata-Fundos Tópicos”: por uma Análise Pragmática da Linguagem. *Psicologia: teoria e pesquisa*, v. 24, n. 02, p. 243-246, 2008.

LIRA, M. C. F. de; SCHLINDWEIN, L. M. A pessoa cega e a inclusão: um olhar a partir da psicologia histórico-cultural. *Caderno Cedes*, v. 28, n. 75, p. 171-190, 2008.

LIRA, P. P. B. *Processos de significação sobre família em crianças acolhidas institucionalmente*. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2012 [Dissertação].

_____; PEDROSA, M. I. O desenrolar de processos de significação na 'brincadeira de família' de crianças acolhidas institucionalmente. In: *Anais do III Seminário de Grupos de Pesquisa sobre Crianças e Infâncias*. Aracaju: Universidade Federal de Sergipe, 2012. v. 1. p. 31-45.

LLOYD, B.; DUVEEN, G. Un análisis semiótico del desarrollo de las representaciones sociales de género. In: CASTORINA, J. A. (Comp.) *Representaciones sociales: problemas teóricos y conocimientos infantiles*. Barcelona: Gedisa, 2003, p. 41-63.

LUCENA, J. M. F. de; PEDROSA, M. I. Estabilidade e transformação na construção de rotinas compartilhadas no grupo de brinquedo. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 27, n. 03, p. 556-563, 2014.

LURIA, A. R. Vigotskii. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N.. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Tradução de Maria da P. Villalobos. São Paulo: Ícone, 1988, p. 21-37. Originalmente publicado em 1962.

MAFFESOLI, M. O imaginário é uma realidade. *Revista FAMECOS*, n. 15, p. 74-82, 2001

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. *Fundamentos de metodologia científica*. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2009.

MARKOVÁ, I. Sur la reconnaissance sociale. *Psychologie et société, Représentations sociales*, n. 1, p.55- 80, 1999.

_____. Des thémata de base dès représentations sociales du sida. In : GARNIER, C. (Org.). *Les formes de la pensée sociale*. Paris : Presses Universitaires de France, 2002, p. 55-77.

_____. *Dialogicidade e representações sociais: as dinâmicas da mente*. Tradução de Hélio Magri Filho. Petrópolis: Vozes, 2006.

_____. Response to Dijana Cakaric. *Papers on Social Representations*, v. 20, p. 26.1-26.9, 2011.

_____; LINELL, P.; GROSSEN, M.; ORVIG, A. S. *Dialogue in focus groups: exploring socially shared knowledge*. Londres: Equinox, 2007.

MARTINS, E.; SZYMANSKI, H. Brincando de casinha: significado de família para crianças institucionalizadas. *Estudos de Psicologia*, v. 9, n.1, p. 177-187, 2004.

MAUX, A. A. B.; DUTRA, E. Adoção no Brasil : algumas reflexões. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, v. 10, n. 2, p. 356-372, 2010.

MOLONEY, G.; WILLAMS, J.; BLAIR, D. Cognitive polyphasia, themata end blood donation: between or within representation. *Papers on Social Representations*, v. 21, p. 4.1-4.12, 2012.

MOREIRA, L. V. de C.; RABINOVICH, E. P.; SILVA, C. N. Olhares de crianças baianas sobre família. *Paidéia*, v. 19, n. 42, p. 77-85, 2009.

MOSCOVICI, S. *La psychanalyse: son image et son public*. 2 ed. Paris: Presses Universitaires de France, 1976.

_____. *A representação social da Psicanálise*. Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

_____. Social psychology and developmental psychology : extending the conversation. In : DUVEEN, G. ; LLOYD, B.. *Social representations and the development of knowledge*. Cambridge: University Press, 1990, p. 164-185.

_____. La nouvelle pensée magique. *Bulletin de Psychologie*, v. 45, n. 405, p. 301-324, 1992.

_____. Introductory address. *Papers on social representations*, v. 02, n. 03, p. 160-170, 1993.

_____. Das representações coletivas às representações sociais: elementos para uma história. In: JODELET, D. *As representações sociais*. Tradução de Lilian Ulup. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001, p. 45-66.

_____. *Representações sociais: investigações em psicologia social*. Editado em inglês por Gerard Duveen. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. 5 ed. Petrópolis/Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

_____; VIGNAUX, G. O conceito de Themata. In: MOSCOVICI, S. *Representações sociais: investigações em psicologia social*. Editado em inglês por Gerard Duveen. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. 5 ed. Petrópolis/Rio de Janeiro: Vozes, 2007, p. 215-250.

_____. Preconceito e representações sociais. In: ALMEIDA, A. M. de O; JODELET, D. (Orgs). *Representações sociais: interdisciplinaridade e diversidade de paradigmas*. Tradução de Ângela Maria de Oliveira Almeida. Brasília: Thesaurus, 2009, p. 17-34.

MULLER, F. Entrevista com William Corsaro. *Educação e Sociedade*, v. 28, n. 98, p. 271-278, 2007.

MUNIZ, A. A. M.; FÉRES-CARNEIRO, T. Função fraterna: reflexões a partir do filme Príncipe das Marés. *Psicologia em Revista*, v. 18, n. 1, p. 41-56, 2012.

NORGREN, M. de B. P.; SOUZA, R. M. de; KASLOW, F.; HAMMERSCHMIDT, H.; SHARLIN, S. A. Satisfação conjugal em casamentos de longa duração: uma construção possível. *Estudos de Psicologia*, v. 9, n. 3, p. 575-584, 2004.

OLIVEIRA, N. H. D. *Recomeçar: família, filhos e desafios* [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

OSORIO, L. C. *Como trabalhar com sistemas humanos: grupos, casais e famílias, empresas*. Porto Alegre, ArtMed, 2013.

OSTI, A.; SILVEIRA, C. A. F.; BRENELLI, R. P. Representações sociais – aproximando Piaget e Moscovici. *Schème – Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genética*, v. 5, n. 1, p. 35-60, 2013.

OTTA, E. ; RIBEIRO, F. L.; BUSSAB, V. S. R. Inato versus adquirido: a persistência da dicotomia. *Revista de Ciências Humanas*, n. 34, p. 283-311, 2003.

PAREDES, E. C. Pensamento mítico e representações sociais. *Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade*, v. 18, n. 32, p. 19-26, 2009.

PARKER, I. Social representations: social psychology's (mis) use of sociology. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, v. 17, n. 04, 447-479, 1987.

PASSOS, M. C. Nem tudo que muda, muda tudo: um estudo sobre as funções da família. In: FERRES-CARNEIRO, T. (Org.). *Família e casal: efeitos da contemporaneidade*. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio, 2005, p. 11-23.

PEDROSA, M. I. E é só brincar, é? In: *Anais do III Seminário de Grupos de Pesquisa sobre Crianças e Infâncias*. Aracaju: Universidade Federal de Sergipe, 2012. v. 1. p. 1-15.

_____; CARVALHO, A. M. A. A interação social e a construção da brincadeira. *Cadernos de Pesquisa*, n. 93. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, p. 60-65, 1995.

_____; _____. Análise qualitativa de episódios de interação: uma reflexão sobre procedimentos e formas de uso. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 18, n. 03, p. 431-442, 2005.

_____; SANTOS, M. de F. S. Aprofundando reprodução interpretativa e cultura de pares em diálogo com Corsaro. In: MULLER, F.; CARVALHO, A. M. A. *Teoria e prática na pesquisa com criança : diálogos com William Corsaro*. São Paulo: Cortez, 2009, p. 51- 58.

PEREIRA, M. C.; LIRA, P. P. B.; PEDROSA, M. I. Observando brincadeiras e conversando com crianças sobre família. In: MOREIRA, Lúcia Vaz de Campos; RABINOVICH, Elaine Pedreira (Orgs.). *Família e parentalidade: olhares da Psicologia e da História*. Curitiba: Juruá, 2011, v. 1, p. 41-62.

PEREIRA, R. M. R. Por uma ética da responsividade: exposição de princípios para a pesquisa com crianças. *Currículo sem Fronteiras*, v. 15, n. 1, p. 50-64, 2015.

PERRET-CLERMONT, A.-N.; ZITTOUN, T. Esquisse d'une psychologie de la transition. *Education Permanente*, v. 1, p. 12-15, 2001.

PIAGET, J. *A representação do mundo na criança*. Tradução de Rubens Fiúza. Rio de Janeiro: Record Cultural, 1926.

_____. *A equilibração das estruturas cognitivas: problema central do desenvolvimento*. Tradução de Marion M. dos S. Penna. Rio de Janeiro: Zahar, 1976. Originalmente publicado em 1975.

_____. A teoria de Piaget. In: GARMICHAEL, L. (Org.). *Manual de psicologia da criança*. São Paulo: EPU, 1977, p. 71-116.

_____. *Seis estudos de Psicologia*. 24ª Ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999. Originalmente publicado em 1967.

PICCININI, C. A.; PEREIRA, C. R. R.; MARIN, A. H.; LOPES, R. de C. S.; TUDGE, J.. O nascimento do segundo filho e as relações familiares. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 23, n. 3, p. 253-261, 2007.

PONCIANO, E. L. T.; FÉRES-CARNEIRO, T. Modelos de família e intervenção terapêutica. *Interações*, v. 8, n. 16, p. 57-80, 2003.

POTTER, J.; EDWARDS, D. Social Representations and Discursive Psychology: from cognition to action. *Culture and Psychology*, v. 5, n.4. London, Thousand Oaks, CA and New Delhi : Sage, p. 447-458, 1999.

_____; LITTON, I. Some problems underlying the theory of social representations. *British Journal of Social Psychology*, n. 24, p. 81-90, 1985.

_____; WETHERELL, M. *Discourse and social psychology: beyond attitudes and behaviour*. London: Sage, 1987.

PRANDINI, R. C. A. R. A constituição da pessoa: integração funcional. In: MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. de (Orgs). *A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon*. São Paulo: Edições Loyola, 2004, p. 25-46.

PRESTES, M. L. de M. *A pesquisa e a construção do conhecimento científico: do planejamento aos textos, da escola à academia*. 2ª ed. São Paulo: Rêspel, 2003.

RABINOVICH, E. P.; MOREIRA, L. V. de C. Significados de família para crianças paulistas. *Psicologia em Estudo (Maringá)*, v. 13, n. 03, p. 447-455, 2008.

RAMOS, D. M. dos; NASCIMENTO, V. G. do. A família como instituição moderna. *Fractal: Revista de Psicologia*, v. 20, n. 2, p. 461-472, 2008.

REDIN, M. M. Crianças e suas culturas singulares. In: MULLER, F.; CARVALHO, A. M. A. *Teoria e prática na pesquisa com criança: diálogos com William Corsaro*. São Paulo: Cortez, 2009, p. 115-126.

RIBEIRO, F. S.; CRUZ, F. M. L. Representações sociais de família por crianças na cidade de Recife. *Psicologia e Sociedade*, v. 25, n. 3, p. 612-622, 2013.

ROSSETTI-FERREIRA, M. C. Introdução: seguindo a receita do poeta tecemos a *rede de significações* e este livro. In: ROSSETTI-FERREIRA, M. C.; AMORIM, K. de S.; SILVA, A. P. S. da.; ALMEIDA CARVALHO, A. M. (Orgs.) *Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano*. Porto Alegre: ArtMed, 2004, p. 15-19.

_____; AMORIM, K. de S.; OLIVEIRA, Z. de M. R. de. Olhando a criança e seus outros: pesquisa em educação infantil. *Psicologia USP*, v.20, n.3, p. 437-464, 2009.

_____;_____; SILVA, A. P. S. da. Rede de significações: alguns conceitos básicos. In: ROSSETTI-FERREIRA, M. C.; AMORIM, K. de S.; SILVA, A. P. S. da.; ALMEIDA CARVALHO, A. M. (Orgs.) *Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano*. Porto Alegre: ArtMed, 2004, p. 23-33.

_____; OLIVEIRA, Z. de M. R. de. Um diálogo com a sociologia da infância a partir da Psicologia do Desenvolvimento. In: MULLER, F.; CARVALHO, A. M. A. *Teoria e prática na pesquisa com criança: diálogos com William Corsaro*. São Paulo: Cortez, 2009, p. 59-70.

ROUQUETTE, M-L.; GARNIER, C. Introduction. In : ROUQUETTE, M-L ; GARNIER, C. *La gesèse des représentations sociales*. Québec: Éditions Nouvelles, 1999, p. 9-12.

SÁ, C. P. de. *Núcleo central das representações sociais*. Petrópolis: Vozes, 1996.

_____. As representações sociais na história recente e na atualidade da Psicologia Social. In: JACÓ-VILELA, A. M.; FERREIRA, A. A. L.; PORTUGAL, F. T. (Org.). *História da Psicologia: rumos e percursos*. 2 ed. Rio de Janeiro: Nau Editora, 2010, p. 587-602.

SAMARA, E. de M. O que mudou na família brasileira? (Da colônia à atualidade). *Psicologia USP*, v. 13, n. 02, p. 27-48, 2002.

SAN ROMÁN, M. A. La percepción e identificación de niñas y niños con los personajes de las series televisivas de animación. Oviedo: Universidad de Oviedo, 2012.

SANTOS, C. P.; PEDROSA, M. I. Construção de sentidos compartilhados sobre família por crianças: ontogênese de representações sociais. In: *Anais do IX Congresso Brasileiro de Psicologia do Desenvolvimento: desenvolvimento humano e solidariedade*. João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, v. 1, p. 340-341, 2013.

SANTOS, M. de F de S. A teoria das representações sociais. In: SANTOS, M. de F de S.; ALMEIDA, A. M. de O. (Orgs.). *Diálogos com a teoria da representação social*. Recife: Editora UFPE, 2005, p.13-38.

_____. Representações Sociais e Psicologia Social. In: ALMEIDA, A. M. O.; JODELET, D. (Orgs.). *Representações sociais: interdisciplinaridade e diversidade de paradigmas*. Brasília: Thesaurus, 2009, p. 17-34.

SARDINHA, A.; FALCONE, E. M. de O.; FERREIRA, M. C.. As relações entre a satisfação conjugal e as habilidades sociais percebidas no cômputo. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 25, n. 3, p. 395-402, 2009.

SARMENTO, M. J. Imaginário e culturas da infância. *Cadernos de Educação*, v. 12, n. 21, p. 51-69, 2003.

_____. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. In: SARMENTO, M.J.; CERISARA, A.B. (Orgs.). *Crianças e miúdos: perspectivas sócio-pedagógicas da infância e educação*. Porto: Asa, 2004. p. 9-34.

SARTI, C. I. Família como ordem simbólica. *Psicologia USP*, v. 15, n. 3, p. 11-28, 2004.

SARBENA, C. A. Imaginário, ideologia e representação social. *Cadernos de Pesquisa Interdisciplinar em Ciências Humanas*, n. 53, s/p, 2003.

SILVA, N. M. V. da; SANTOS, C. V. M. dos; RHODES, C. de A. A.. Do vídeo para o texto escrito: implicações para a análise da interação. *Psicologia em Revista*, v. 20, n. 3, p. 513-528, 2014.

SILVA, P. de O. M.; TRINDADE, Z. A.; JUNIOR, A. da S. As representações sociais da conjugalidade entre casais recasados. *Estudos de Psicologia*, v. 17, n. 3, p. 435-443, 2012.

SMITH, V. H. A construção do sujeito narrador: linguagem, organização do pensamento discursivo e imaginação. Rio Grande do Sul: Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento, 2006 [Tese].

SOUSA, A. M. de; BRITO, L. M. T. de. Síndrome de alienação parental: da teoria norte-americana à nova lei brasileira. *Psicologia: Ciência e Profissão*, v. 31, n. 1, p. 268-283, 2011.

_____. Síndrome da alienação parental: um novo tema nos juízos de família. São Paulo: Cortez, 2013.

SPERB, T. M. Diálogo interdisciplinar: tensões e convergências. In: MULLER, F.; CARVALHO, A. M. A. *Teoria e prática na pesquisa com criança: diálogos com William Corsaro*. São Paulo: Cortez, 2009, p. 71-79.

SPINK, M. J. P. *Representações sociais e práticas discursivas: a conversação como produção de sentido*. São Paulo: Mímeo, 1995.

TOMASELLO, M. *Origens culturais da aquisição do conhecimento humano*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

VASCONCELOS, K. M. *A representação social da família: desvendando conteúdos e explorando processos*. Brasília: Universidade de Brasília, 2013 [Tese].

VIANNA, R. C. O instituto da família e a valorização do afeto como princípio norteador das novas espécies da instituição no ordenamento jurídico brasileiro. *Revista da ESMESC*, v. 18, n. 24, p. 511-536, 2011.

VIDAL E SOUZA, C.; BOTELHO, T. R. Modelos nacionais e regionais de família no pensamento social brasileiro. *Estudos Feministas*, ano 9, p. 414-432, 2001.

VYGOTSKI, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N.. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Tradução de Maria da P. Villalobos. São Paulo: Ícone, 1988, p. 103-117. Originalmente publicado em 1933.

_____. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1991. Originalmente publicado em 1934.

_____. *A formação social da mente*. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991b.

_____; LURIA, A. R. El instrumento y el signo em el desarrollo del niño. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizage, 2007. Originalmente publicado em 1930.

WAGNER, W.; DUVEEN, G.; FARR, R.; JOVCHELOVITCH, S.; LORENZI-CIOLDI, F.; MARKOVÁ, I.; ROSE, D. Theory and method of social representations. *Asian Journal of social psychology*, v. 02, n. 01, p. 95-125, 1999.

WACHELKE, J. F. R. O vácuo no contexto das representações sociais: uma hipótese explicativa para a representação social da loucura. *Estudos de Psicologia*, v. 10, n. 2, p. 313-320, 2005.

_____; CONTARELLO, A. Italian students' social representation on aging: an exploratory study of a representational system. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 24, n. 3, p. 551-560, 2011.

WALLON, H. O papel do outro na consciência do eu. In: WEREBE, M. J. G.; NADELBRULFERT, J. (Orgs.) *Henri Wallon*. São Paulo: Ática, 1986 p. 158-167. (Coleção Grandes Cientistas Sociais, 52). Originalmente publicado em 1946.

_____. Os meios, os grupos e a psicogênese da criança. In: WEREBE, M. J. G.; NADELBRULFERT, J. (Orgs.) *Henri Wallon*. São Paulo: Ática, 1986, p. 168-178 (Coleção Grandes Cientistas Sociais, 52). Originalmente publicado em 1954.

_____. *As origens do pensamento na criança*. Tradução de Doris S. Pinheiro e Fernanda A. Braga. São Paulo: Manole, 1989. Originalmente publicado em 1945.

_____. *As origens do caráter na criança*. Tradução de Heloysa D. de S. Pinto. São Paulo: Nova Alexandria, 1995. Originalmente publicado em 1949.

_____. *A evolução psicológica da criança*. Tradução de Cláudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2007. Originalmente publicado em 1941.

_____. *Do ato ao pensamento: ensaio de psicologia comparada*. Tradução de Gentil Avelino Titton. Petrópolis: Vozes, 2008. Originalmente publicado em 1959.

WEBER, L. N. D. A evolução das relações parentais: uma abordagem etológica. *Psicologia Argumento*, v. 22, n. 38, p. 19-26, 2004.

WEREBE, M. J. G.; NADEL-BRULFERT, J. Proposições para uma leitura de Wallon: em que aspectos a sua obra permanece atual e original? In: WEREBE, M. J. G.; NADEL-BRULFERT, J (Orgs.). *Henri Wallon*. São Paulo: Ática, 1986, p. 7-36.

ZAZZO, R. *Henri Wallon: psicologia e marxismo*. Lisboa: Editorial Vega, 1978.

ZITTOUN, T. Une psychologie des transitions : des ruptures aux ressources. In : CURCHOD, P. ; DOUDIN, P.-A. ; LAFORTUNE, L. (Orgs.). *Les transitions à l'école*. Québec: Presses de l'Université du Québec, 2012, p. 261-279.

_____. Transitions as dynamic processes – A commentary. *Learning, Culture and Social Interaction*, n. 3, p. 232-236, 2014.

_____. Imagining one's life: imagination, transitions and developmental trajectories. In: GONDIM, S. M. G.; BICHARA, I. D. (Orgs.). *A psicologia e os desafios do mundo contemporâneo: livro de conferências IX CONPSI*. Salvador: EDUFBA, 2015, p. 127-153.

_____; CERCHIA, F. Imagination as Expansion of Experience. *Integr Psych Behav*, n. 47, p. 305-324, 2013.

_____; DUVEEN, G.; GILLESPIE, A.; IVINSON, G. ; PSALTIS, C. The use of symbolic resources in developmental transitions. *Culture and Psychology*, v. 9, n. 4, p. 415-448, 2003.

_____; PERRET-CLERMONT, A.-N. Contributions à une psychologie de la transition. In : *Anais do Congrès international de la Société suisse pour la recherche en éducation (SSRE) et de la Société suisse pour la formation des enseignantes et des enseignants (SSFE)*. Aarau, Suíça, 2001 s/p.

APÊNDICES

APÊNDICE I

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PARTICIPAÇÃO EM PROJETO DE PESQUISA

(PARA RESPONSÁVEL LEGAL PELA CRIANÇA COM MENOS DE 18 ANOS)

Projeto: "Práticas sociais e cultura do grupo de brinquedo: concepções de adultos e perspectivas de crianças"
 Pesquisadora responsável: Profª. Maria Isabel Patrício de Carvalho Pedrosa
 Equipe de Pesquisadores: Doutoranda Carina Pessoa Santos; Doutorando Pedro Paulo Bezerra de Lira
 Instituição: Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

Convite aos pais ou responsáveis

Gostaria de sua autorização para que a criança sob sua responsabilidade possa participar como voluntário da pesquisa *Práticas sociais e cultura do grupo de brinquedo: concepções de adultos e perspectivas de crianças*. Este Termo de Consentimento pode conter informações que o/a senhor/a não entenda. Caso haja dúvida, pergunte à pessoa que está lhe entrevistando para que o/a senhor/a esteja bem esclarecido/a sobre a sua participação na pesquisa. No caso de aceitar que a criança sob sua responsabilidade faça parte de estudo, rubrique as folhas e assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa nem o/a Sr./a nem o/a voluntário/a que está sob sua responsabilidade serão penalizados/as de forma alguma. O/A Senhor/a tem o direito de retirar o consentimento da participação da criança a qualquer tempo, sem qualquer penalidade.

Informações sobre a pesquisa

Essa pesquisa tem como objetivo investigar o desenvolvimento de crianças pequenas (9 meses a 6 anos de idade) e gostaríamos de observá-las e filmá-las na creche ou pré-escola para poder compreender como elas, em suas brincadeiras, atribuem significados a experiências e a vários objetos com os quais convivem. Mesmo bem pequenas as crianças aprendem a lidar com o outro, conhecem o modo como eles pensam e adquirem várias informações sobre objetos e situações que fazem parte de seu convívio. Também elas pensam e interpretam tudo que aprendem em situações formais ou informais (em casa, com os amiguinhos, com parentes e vizinhos etc.). É preciso conhecer o modo como elas pensam e se comportam, conhecer os seus interesses e motivações para que o adulto possa melhor ajustar suas ações às crianças e assim elas se desenvolvam mais e melhor.

Existirão três tipos de observação da criança: (1ª) ao brincar em pequenos grupos, em uma sala preparada com brinquedos, escolhendo do que brincar; (2ª) em situação cotidiana da creche ou pré-escola; (3ª) em oficinas de brincar; nestas o pesquisador sugerirá uma brincadeira para ser realizada e discutida pelas crianças.

As informações desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre a sua participação. Os dados coletados nesta pesquisa sob a forma de videogravações e audiogravações ficarão armazenadas em DVD ou CD, pelo período mínimo de 5 anos, sob a responsabilidade da pesquisadora Maria Isabel Pedrosa, no Laboratório de Interação Social Humana (LabInt), Departamento de Psicologia, 9º andar do CFCH, UFPE. Tel.: 2126-8270.

Não haverá pagamento para participar desta pesquisa. Se houver necessidade, as despesas para a sua participação serão assumidas pelos pesquisadores (ressarcimento de transporte e de alimentação). Fica também garantida indenização em caso de danos, comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa.

Em caso de dúvidas relacionadas aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar o Comitê de Ética em pesquisa envolvendo seres humanos da UFPE, no endereço: Avenida da Engenharia s/n – 1º andar, sala 4 – Cidade Universitária, Recife-PE, CEP: 50740-600, tel.: (81)2126-8588. E-mail: cepcs@ufpe.br.

Contato com a pesquisadora responsável: Fone 9242-5789. Endereço profissional: Avenida da Arquitetura, s/n, Deptº. de Psicologia, 9º andar do CFCH, UFPE. CEP: 50740-550 Tel.: 2126-8270. E-mail: icpedrosa@uol.com.br

Benefícios esperados

Os resultados da pesquisa poderão contribuir para um melhor conhecimento da criança, suas habilidades sociais, seu modo de reagir afetivamente e sua competência social e cognitiva. Os diferentes profissionais (técnicos, educadores e auxiliares de instituições educacionais e de instituições de acolhimento) direta e/ou indiretamente envolvidos com o percurso infantil na instituição poderão, então, melhor ajustar suas atuações às reais necessidades e possibilidades da criança.

Riscos possíveis

Uma situação de avaliação é frequentemente constrangedora para as crianças envolvidas, pois elas, muitas vezes, têm dificuldade de lidar com uma situação nova, quando desconhecem o parceiro adulto (o observador ou articulador das oficinas), ou mesmo têm medo de falhar, não demonstrando uma boa competência. Esse risco de constrangimento será minimizado, estabelecendo-se, de início, um bom relacionamento com as crianças. Somente diante de uma sinalização de que elas estão à vontade (não demonstrando receio da câmara ou do pesquisador, com uma atitude de cooperação ou interesse) é que a coleta será iniciada.

Identificação do participante

Nome da criança: _____

Nome do responsável pela criança: _____

Data de nascimento da criança: ____/____/____

- Sim. Aceito que a criança sob minha responsabilidade seja filmada para esse estudo.
- Sim. Aceito que as filmagens sirvam de ilustração para trabalhos de pesquisa e para formação de adultos profissionais.

Estando assim de acordo, assinam o presente termo de consentimento em duas vias.

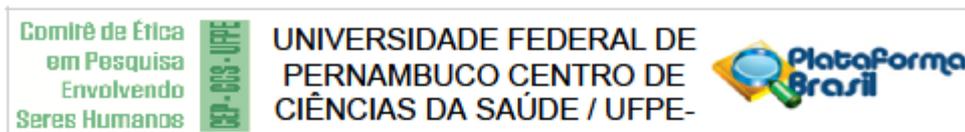
Pai, mãe ou responsável pela criança._____
Responsável pelo projeto._____
Primeira testemunha_____
Segunda testemunha

Recife, ____ de _____ de 201

ANEXOS

ANEXO 1

Autorização do Comitê de Ética



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Práticas sociais e cultura do grupo de brinquedo: concepções de adultos e perspectivas de crianças

Pesquisador: Maria Isabel Patrício de Carvalho Pedrosa

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 35013814.6.0000.5208

Instituição Proponente: CENTRO DE FILOSOFIA E CIENCIAS HUMANAS

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 861.609

Data da Relatoria: 11/11/2014

Apresentação do Projeto:

Indicado na relatoria inicial.

Objetivo da Pesquisa:

Indicado na relatoria inicial.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Indicado na relatoria inicial.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Indicado na relatoria inicial.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Indicado na relatoria inicial.

Recomendações:

s/recomendação

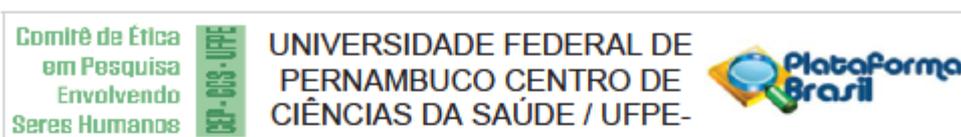
Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

aprovado

Situação do Parecer:

Aprovado

Endereço: Av. da Engenharia s/nº - 1º andar, sala 4, Prédio do CCS	
Bairro: Cidade Universitária	CEP: 50.740-600
UF: PE	Município: RECIFE
Telefone: (81)2126-8588	E-mail: cepeccs@ufpe.br



Continuação do Parecer: 861.609

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

O Colegiado aprova o parecer do protocolo em questão e o pesquisador está autorizado para iniciar a coleta de dados.

Projeto foi avaliado e sua APROVAÇÃO definitiva será dada, após a entrega do relatório final, na PLATAFORMA BRASIL, através de "Notificação" e, após apreciação, será emitido Parecer Consubstanciado.

RECIFE, 06 de Novembro de 2014

Assinado por:
GERALDO BOSCO LINDOSO COUTO
(Coordenador)

Endereço: Av. da Engenharia s/nº - 1º andar, sala 4, Prédio do CCS
 Bairro: Cidade Universitária CEP: 50.740-600
 UF: PE Município: RECIFE
 Telefone: (81)2126-8588 E-mail: cepccs@ufpe.br