

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PSICOLOGIA

NATÁLIA LUIZA DA CONCEIÇÃO

A REPRESENTAÇÃO SOCIAL DA CRIANÇA SOBRE O TRABALHO

Volta Redonda, RJ
2018

NATÁLIA LUIZA DA CONCEIÇÃO

A REPRESENTAÇÃO SOCIAL DA CRIANÇA SOBRE O TRABALHO

Monografia apresentada no curso de graduação em Psicologia da Faculdade Federal Fluminense, como requisito parcial à obtenção do diploma de graduando.

Orientador
Prof.^o Dr.^o Antonio Augusto Pinto Junior
Co-Orientadora
Prof.^a Dr.^a Maria Elisa Siqueira Borges

Volta Redonda, RJ
2018

Ficha catalográfica automática - SDC/BAVR

C744r Conceição, Natália Luiza da
A Representação Social da Criança sobre o Trabalho /
Natália Luiza da Conceição ; Antônio Augusto Pinto Junior
, orientador ; Maria Elisa Siqueira Borges , coorientadora.
Volta Redonda, 2018.
51 f. : il.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Psicologia) -
Universidade Federal Fluminense, Instituto de Ciências
Humanas e Sociais, Volta Redonda, 2018.

1. Representação Social. 2. Infância. 3. Brincar. 4.
Trabalho. 5. Produção intelectual. I. Título II. Pinto
Junior , Antônio Augusto , orientador. III. Borges , Maria
Elisa Siqueira , coorientadora. IV. Universidade Federal
Fluminense. Instituto de Ciências Humanas e Sociais.
Departamento de Psicologia.

CDD -

NATÁLIA LUIZA DA CONCEIÇÃO

A REPRESENTAÇÃO SOCIAL DA CRIANÇA SOBRE O TRABALHO

Monografia apresentada no curso de graduação em Psicologia da Faculdade Federal Fluminense, como requisito parcial à obtenção do diploma de graduando.

Aprovada em 13 de dezembro de 2018.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Antônio Augusto Pinto Junior – UFF
Orientador

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Maria Elisa Siqueira Borges - UFF
Co-Orientadora

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Priscila Pires Alves - UFF

Volta Redonda, RJ
2018

RESUMO

Esta monografia tem como objetivo compreender as representações sociais de crianças sobre o trabalho. Inicialmente, buscou-se apresentar as transformações sobre a concepção de infância ao longo do tempo, o conceito de brincar e sua presença no desenvolvimento, além de suas contribuições para a atividade laboral. Da mesma forma, buscou-se conceituar a atividade de trabalho ressaltando que para o sujeito exercê-la, ele deve ter em sua infância um ambiente que facilite seu desenvolvimento como um sujeito brincante, definido pelo não-trabalho, para só posteriormente, quando atingir a vida adulta, adentrar no mundo do trabalho. Para a investigação das representações sociais, foi realizada uma pesquisa qualitativa, de corte transversal, por meio da aplicação do Procedimento de Desenhos-Estórias com Tema em dez (10) crianças inseridas numa atividade de balé. A análise dos dados fundamentou-se na interpretação dos desenhos e histórias dos participantes a partir de categorias especialmente definidas para a compreensão das representações das participantes desse estudo sobre o trabalho. Os resultados mostram duas representações, sendo a primeira que se refere ao trabalho como uma realização de desejo em que a partir de uma situação problema, a atividade do trabalho é percebida como meio para a satisfação do que se almeja. E a segunda representação apresenta o campo do trabalho vinculado à ideia de arte, prazer e área do brincar.

Palavras-chave: Representação Social. Infância. Brincar. Trabalho.

ABSTRACT

This monograph aims to understand the social representations of children about work. Initially, it was tried to present the transformations on the conception of childhood over time, the concept of play and its presence in the development, besides its contributions to the work activity. In the same way, we sought to conceptualize the work activity by stressing that for the subject to exercise it, he should have in his childhood an environment that facilitates his development as a gibbering subject, defined by nonwork, only later when he reaches adulthood into the world of work. For the investigation of social representations, a qualitative cross-sectional study was carried out by applying the Drawings-Story with Story Procedure in ten (10) children inserted into a ballet activity. The analysis of the data was based on the interpretation of the drawings and stories of the participants from categories specially defined for the understanding of the representations of the participants of this study about the work. The results show two representations, the first one that refers to work as an achievement of desire in which from a problem situation, the work activity is perceived as a means to the satisfaction of what is desired. And the second representation presents the field of work linked to the idea of art, pleasure and play area.

Keywords: Social Representation. Childhood. Play. Job.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Fig.01 A Aula De Matemática, p.33.

Fig.02 O Homem Que Construiu A Sua Moradia, p.34.

Fig.03 A Fábrica De Games, p.35.

Fig.04 A Sapatilha De Balé, p.36.

Fig.05 Minha Vida No Balé, p.37.

Fig.06 Trabalhando Em Um Escritório, p.38.

Fig.07 Um Homem Pobre Que Construiu Sua Casa, p.39.

Fig.08 O Pintor, p.40.

Fig.09 A Bailarina, p.41.

Fig.10 Numa Aula De Dança, p.42.

LISTA DE ANEXOS

Anexo 1: Solicitação De Autorização Para Pesquisa De TCC, p.50.

Anexo 2: Termo De Consentimento Livre E Esclarecido, p.51.

Sumário

INTRODUÇÃO	9
1. HISTÓRIA DA INFÂNCIA	11
1.1. Infância e o brincar	11
1.2. Conceito do brincar	16
2. TRABALHO	23
2.1. Conceito de trabalho	23
2.2. Contribuições do brincar para o trabalho	25
3. MÉTODO	28
3.1. Participantes	28
3.2. Procedimentos	31
3.3. Análise dos dados	32
4. RESULTADOS	33
4.1. Léia: (idade: 9 anos, sexo:feminino).	33
4.2. Rute: (idade: 9 anos, sexo:feminino).	34
4.3. Ester: (idade: 9 anos, sexo:feminino).	35
4.4. Ana: (idade: 9 anos, sexo:feminino).	36
4.5. Sarah: (idade: 9 anos, sexo:feminino).	37
4.6. Rebeca: (idade: 9 anos, sexo:feminino).	38
4.7. Marta: (idade: 9 anos, sexo:feminino).	39
4.8. Judith: (idade: 9 anos, sexo:feminino).	40
4.9. Talita: (idade: 9 anos, sexo:feminino).	41
4.10. Débora: (idade: 9 anos, sexo:feminino).	42
5. ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO	43
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	46
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	48
ANEXOS	50

INTRODUÇÃO

Atualmente, há maior visibilidade e incentivo para que as crianças possam exercer uma atividade, sejam em filmes, novelas, séries, programações televisivas, publicidade, esportes, artes e práticas de consumo da sociedade. As crianças vêm ganhando espaço para participar de inúmeras atividades e acessar diversas informações. Elas são convocadas desde cedo a desenvolver comportamentos competitivos, a consumir, a se comportar, vestir como “adultas” e algumas vezes a se destacar na atividade envolvida (PEREIRA, 2014). Segundo Dejours (LANCMAN & SZNELWAR, 2011), o sujeito adulto ao adentrar numa atividade de trabalho tem em seu desenvolvimento sua história de vida que perpassa suas relações infantis, porém não está claro como é a percepção da criança em uma atividade sobre o trabalho, sabendo que essa fase da infância repercute na atividade laboral. Diante disso, o presente trabalho busca compreender a representação social das crianças referente à atividade de trabalho.

Para isso, foi utilizado o Procedimento de Desenhos-Estórias com Tema desenvolvido pela autora Aiello-Vaisberg (1997), que é uma adaptação do Procedimento de Desenhos-Estórias de Walter Trinca¹ (1972 apud Trinca, 2013), para captar a subjetividade grupal de um grupo de crianças sobre a representação do trabalho.

Primeiramente, são apresentadas no primeiro capítulo a história da Infância e as transformações da concepção de infância, tendo como âncora os estudos de Ariès (1981), Vasgotello (2007) e Pinto Junior (2009).

No capítulo sobre o Trabalho discute-se a definição da atividade laboral, de acordo com Dejours (2012), e como o brincar pode possibilitar o desenvolvimento do sujeito para essa atividade, segundo alguns estudos de Lanckman & Sznelwar (2011) e Maturana & Verden-zöller (2004).

Por fim, discute-se o método empregado para a captação das representações sociais de crianças sobre o trabalho, seguido dos resultados com a apresentação das produções das participantes no Procedimento Desenhos-Estórias com Tema e suas respectivas análises. E, então, após a articulação entre a representação social

¹TRINCA, W. (organizador). **Procedimento de Desenhos-Estórias: Formas derivadas, desenvolvimentos e expansões**. 1º Ed. São Paulo: Vetor, 2013.

do trabalho dessas crianças com as teorias discutidas nesse estudo, finaliza-se esse estudo com as considerações finais.

1. HISTÓRIA DA INFÂNCIA

1.1. Infância e o brincar

Atualmente, há um crescente interesse pelo tema da infância e adolescência e suas representações na sociedade contemporânea. Vagostello (2007) diz que a concepção de infância se apresentou de diferentes formas nos diversos períodos históricos. Não há muitos estudos sobre essa área, porém alguns autores tentam resgatar a historicidade da infância. Assim, o próprio conceito social de infância sofre transformações ao longo da história, além da singularidade que recebe de cada cultura (PINTO JUNIOR, 2009).

Segundo Ariès (1981), na sociedade medieval não havia separação entre a criança e o adulto. Dessa forma, quando o infante começava a possuir um pouco de autonomia, cerca de sete anos de idade, entrava no mundo do adulto. Porém, quando ainda era um bebê e não pertencia ao mundo do adulto ainda, ele não era considerado enquanto sujeito. Apenas, quando ela ultrapassava essa condição que se podia ingressar ao mundo comum a todos. Ariès apresenta que ao longo da história a preocupação com a infância surge apenas na modernidade, exceto na arte grega em que a figura da criança com características infantis era retratada. Mas no século XIII até o XVI surgem as primeiras pinturas que traziam a imagem infantil, pertencentes ao âmbito religioso, que apresentava imagens de santos e anjos. Isso mostra que não havendo sentimento de infância, não existia separação entre vida adulta e infantil, então as crianças podiam frequentar os mesmos espaços e atividades de um indivíduo adulto. (VAGOSTELLO, 2007).

Além disso, nos povos da antiguidade, segundo Ariès (1981), as crianças não possuíam leis que a protegessem, sendo vistas como pequenos adultos e dadas ao cuidado e autoridade do pai. Mas outros autores destacam que as necessidades da infância começaram a ser vista na Grécia, onde as crianças passam a ser instruídas, com a inauguração das escolas. Dessa forma, elas passam a ser vistas como propriedade do Estado. No entanto, na arte romana a criança pequena e em crescimento começou também a receber atenção (op.cit.²).

Na Roma Antiga surge a ideia de vergonha, mediante a qual as crianças deveriam ser protegidas dos segredos dos adultos, principalmente os segredos

² PINTO JUNIOR, op.cit., passim.

sexuais. Com isso, houve uma separação entre a vida infantil e a vida do adulto (ibid.³).

Deve-se ressaltar que o fato de que na Idade das Trevas e na Idade média não havia um sentimento de infância ocorreu devido à interação social predominante daquele tempo, que era fundamentada na comunicação oral e não na linguagem escrita que produz uma separação social, já que para dominar a escrita e leitura o indivíduo necessita tornar-se adulto. Dessa forma, quando a criança completava sete anos e dominava a palavra era introduzida no mundo do adulto. Nessa época, não havia sentimento de espaço privado, pois tudo era dado no espaço público. Então, não havia particularidades de infância, e a criança era tida como um pequeno adulto (id.⁴).

Mas a partir do século XIV a personalidade das crianças passou a ser representada na arte e na religião. Posteriormente, no século XVI e no século XVII, as classes mais altas da sociedade começam a adotar trajes singulares que diferenciava as crianças dos mais velhos. Com isso, surge um sentimento de “paparicação”, que de início pertencia às mulheres que cuidavam das crianças das quais passam a ser consideradas uma distração para o adulto. Havia também pensamentos críticos sobre esse sentimento de “paparicação”, pois algumas pessoas achavam insuportável essa atenção concedida a uma criança pequena e frágil. Diante disso, para que os infantes não fossem mimados começaram a evitar que eles se misturassem com os adultos. No fim do século XVII todas as classes tinham esse sentimento de paparicação. Então, pode-se observar que o primeiro sentimento da infância surge no ambiente familiar (ARIÈS, 1981).

Já na modernidade, com o surgimento da classe burguesa, as famílias saem do espaço público para uma vida privada. Nessa época, século XVI e XVII, a criança começa aparecer nas obras de arte e a escola possibilita uma educação da criança separando a vida coletiva. Assim, a frequência da escola começa a trazer uma ideia de infância. A criança recebe um novo lugar, fora do mundo dos adultos, e conseqüentemente recebe vestimenta e linguagem própria (PINTO JUNIOR, 2009). Então, esse pequeno sujeito começa a assumir um lugar central na família. Além disso, até o século XX, através dos moralistas e educadores, para além do sentimento de Paparicação, começa-se um interesse psicológico e moral em relação

³ PINTO JUNIOR, ibid.,passim.

⁴ id., 2009, passim.

à infância para adaptar aos métodos de educação. Há uma grande preocupação com a disciplina e isto traz um segundo sentimento de infância que advém fora do ambiente familiar (ibid.³).

Deve-se pontuar que as instituições modernas, principalmente a escola, foram fundamentais para o estabelecimento das diferenças entre as faixas etárias e o estabelecimento do sentido e noção de infância em nossa sociedade. No entanto, até o século XVIII para a escola não era relevante a diferença de idade nem a educação infantil, mas sim a formação moral e social. Dessa forma, não se tinha uma idade certa para ir à escola, ia-se quando podia. Diante disso, o colégio prolongava a infância, porém nem todos passavam pelo colégio ou permanecia muito tempo nele. Apesar disso, muitos jovens nobres evitavam a escola para se unirem as tropas em campanha (ibid.³).

No século XVII a escolarização era monopólio do sexo masculino, as mulheres eram excluídas, cuja infância se manteve curta, e eram treinadas desde cedo para se comportarem como adultas. No final do século XVIII o ciclo escolar era no mínimo de 4 a 5 anos, como no século XIX. Durante a escolaridade a criança era submetida a uma disciplina cada vez mais rígida e isso a separava da liberdade do adulto. Contudo, havia uma população escolarizada e outra que entrava diretamente no mundo adulto, sendo que essa divisão não era correlacionada às condições sociais. A frequência escolar variava de acordo com a vocação, como por exemplo, os juristas e os eclesiásticos permaneciam até o fim de dois a três anos e os artesãos e soldados ficavam menos tempo (ibid.³).

Nessa época, as ordens religiosas eram tidas como ordens de ensino destinadas aos jovens e às crianças. Começa-se a ter uma ideia de que o infante não era maduro para vida, necessitando de um regime especial para se juntar ao mundo dos adultos. O cuidado especial a elas gerou um sentimento moderno de família. No fim do século XVII os pais se preocupavam em possibilitar uma preparação para a vida, através da escola a todos os filhos, até mesmo para as meninas. Com isso, os pais começam a se preocupar com a educação dos filhos, e juntamente com a escola, a criança é retirada do mundo dos adultos (ibid.³).

A partir do século XVIII a escola se tornou um sistema de ensino duplo cujo ramo correspondia à condição social. O ensino longo, o secundário, seria destinado aos burgueses e ensino curto, o primário, era destinado ao povo (ibid.³).

Assim, as transformações trazidas pela modernidade também afetaram a estrutura e dinâmica familiar. De forma geral, como já afirmado, a vida era vivida em público até o século XVII, as pessoas viviam misturadas umas às outras como as crianças e adultos, senhores e criados. Não havia um valor atribuído à existência da família. Contudo, no século XVIII a família se torna uma sociedade fechada onde seus membros gostam de permanecer. As pessoas começam a se defender desse convívio constante da sociedade o que acarreta a destruição das antigas relações entre amigos e clientes, senhores e criados (ibid.⁵).

Dessa forma, no final do século XVII, com o capitalismo, a família burguesa anseia uma educação distinta para seus filhos. Com a retirada da criança na família e sua inserção na escola, surge a diferenciação do adulto e da criança acarretando a representação moderna de infância. Isso possibilitou uma disciplina escolar rígida e regras para a criança. Apesar do trabalho apresentado por Ariès, alguns autores discordam em alguns pontos (VAGOSTELLO, 2007).

Heywood⁶ (2004 apud Vagostello, 2007) discorda de Ariès, pois considera que sempre houve alguma representação de infância, porém a concepção desse conceito sofreu transformações ao longo do tempo. De acordo, com Postman (1999 apud Vagostello, 2007) o começo da preocupação com a ideia de infância surgiu com os gregos que estabeleceram a escola e a ideia de vergonha, fundamentais para a introdução do limite ao acesso da criança na vida adulta. Ele observa que na Idade Média essa representação desaparece devido à desvalorização da leitura e da escrita, já que seu acesso se dá através do amadurecimento e desenvolvimento de algumas habilidades do indivíduo.

Segundo Elizabeth Badinter⁴ (1985 apud Vagostello, 2007) do século XIII ao XV na França havia um índice de 25% de mortalidade infantil no primeiro ano de vida devido a pouca valorização da infância, as mães entregavam seus filhos às amas-de-leite pouco qualificadas, pois se desqualificavam as atividades domésticas e cuidado dos filhos. No final do século XVIII e início do século XIX ainda se encontrava um alto número de abandono infantil e institucionalização da infância.

⁵ ÀRIES, ibid., passim.

⁶VAGOSTELLO, L. **O Emprego Da Técnica Do Desenho Da Pessoa Na Chuva: Uma Contribuição Ao Estudo Psicológico De Crianças Vítimas De Violência Doméstica**. Tese (Doutorado - Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Área de Concentração: Psicologia Clínica). Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2007.

No século XVIII e século XIX, surge o amor materno como o novo valor social devido a uma maior valorização da concepção de infância. Com o aumento da compreensão da maternidade por parte das mulheres aliado aos interesses econômicos e intervenção do Estado através de práticas médico-sociais na vida privada da família, que passa a se organizar em volta da criança como um dispositivo de controle, destacando-se a aliança do médico com a família que autoriza o poder público a inserir suas práticas médico-sociais no âmbito da saúde, higiene e sexualidade (op.cit.⁷).

No século XIX e século XX há um aumento da atuação da figura materna e isso acarreta a ela a responsabilidade sobre a evolução do seu filho. Em contrapartida, surge a psicanálise que desmistifica a concepção de uma criança inocente e contribui com a ideia de que ela é ativa no seu desenvolvimento (id.⁸).

No início do século XIX, influenciados pela modernidade, as pessoas começam a pensar que as crianças precisavam de proteção e atenção, além de determinar que os cuidados dos filhos fossem função da mãe. Começam a surgir leis de proteção infantil, em função da utilização de mão de obra barata e a curta infância destinada a filhos da classe operária. Nessa época também se desenvolvem ciências como psicologia, pedagogia, entre outras abordando a infância. Já no século XX, como as Guerras Mundiais afetaram diretamente as crianças, estabelece-se uma proteção internacional da infância e da juventude, como a Declaração dos Direitos da Criança (1920), Declaração de Genebra (1924), Fundo das Nações Unidas para a infância (1946), Declaração dos Direitos da Criança (1959). Mas, com o avanço do capitalismo, o Estado passa a ter controle sobre a infância e o conhecimento científico retira o saber das famílias (op.cit.⁹).

De acordo com Postman¹⁰ (1999 apud Pinto Junior, 2009), na segunda metade do século XX começa-se a gestar um movimento social que será responsável pelo desaparecimento da representação moderna de infância e do sentimento de vergonha, devido à mudança das formas de comunicação, com o advento da televisão. Diante disso, em detrimento à educação letrada, verifica-se

⁷ VAGOSTELLO, op.cit., passim.

⁸ id., 2007, passim.

⁹ PINTO JUNIOR, op.cit., passim.

¹⁰ PINTO JUNIOR, A.A. Do Surgimento Ao Desaparecimento Do Sentimento De Infância: A Trajetória Sócio-política E Libidinal Da Infância Na História Da Civilização Humana. **Revista Jurídica On-line**, n.2, p.1-19, 2009.

uma predominância da imagem como meio de comunicação que, diferente dos livros, está disponível a todos. Isso contribui para uma mudança do estatuto da criança devido à insustentabilidade de hierarquias sociais e intelectuais pelo simbólico da imagem (op.cit.¹¹).

Atualmente, observa-se a informação caracterizada pelo imediatismo, com as crianças expostas a inúmeras informações, especialmente em relação à sexualidade. Nota-se o desaparecimento das brincadeiras e roupas infantis, e cada vez mais a mídia apresenta a criança de forma erotizada. Além disso, as crianças passam a ter acesso cada vez mais cedo a qualquer tipo de informação através da internet. Diante disso, começa se desenvolver um processo de adultificação da criança. E com a pós-modernidade, em função dessas transformações das relações sociais, verificam-se sinais de desaparecimento do sentimento da infância, aumento da violência pelos jovens, e o declínio da autoridade do pai. Diante disso, as crianças passam a ter acesso aos mesmos conteúdos e atividades que um indivíduo adulto (id.¹²).

Assim sendo, a representação da infância influencia na forma como uma determinada sociedade insere a criança em sua cultura. E isso afeta não apenas os costumes e ideias que definem a infância numa sociedade, como também a concepção de desenvolvimento, além de confrontar os princípios constitucionais de proteção, incluindo as leis de trabalho infantil.

1.2. Conceito do brincar

Segundo Áries¹³ (1981 apud Wajskop, 1995), na antiguidade, as crianças e os adultos ocupavam o mesmo espaço, como festas e divertimentos, sem distinção de idade. Nessa época, o trabalho não utilizava o tempo e o significado que ganhou desde o último século. A participação de toda a comunidade nos mesmos espaços era uma maneira de manter os laços coletivos. Porém, ao mesmo tempo em que essa forma de entretenimento era admitida pelas pessoas, por outro lado a igreja e os moralistas proibiam esses atos.

No século XVI e XVII, com influência dos jesuítas na educação de crianças mestiças e indígenas no Brasil, as brincadeiras se tornam base para educação. No

¹¹ PINTO JUNIOR, op.cit., passim

¹² id., 2009, passim.

¹³ WAJSKOP, G. **O Brincar Na Educação Infantil**. Cad.Pesq. São Paulo, n.92, p.62-69, fev.1995.

Renascimento os jogos começam a apresentar possibilidades educativas. Diante disso, as brincadeiras começaram a ser vistas como uma maneira de preservar a moralidade dos “miniadultos”, descartando os jogos considerados maus. Com isso, aumentou-se a preocupação com a moral e a saúde e a partir disso foram elaborados jogos de acordo com a idade e o desenvolvimento infantil (WAJSKOP, 1995).

O brincar no racionalismo começa a ser visto como uma maneira da criança estar no mundo protegida dos males do trabalho desgastante do mundo adulto. Em contrapartida, no romantismo o brincar remetia a pureza infantil. Ao lado do protestantismo, alguns pensadores na Europa defenderam a valorização da infância voltada a uma educação dos seus sentidos através do uso dos brinquedos. Dessa forma, alguns pedagogos através de pesquisas inauguram uma educação institucional baseada no brincar (ibid.¹⁴).

No final do século XIX e início do século XX as introduções de brincadeiras nas ferramentas pedagógicas começam a fazer parte das concepções educativas. Movimentos como Escola Nova européia e americana, idéias escolanovistas no Brasil, e a introdução da ciência psicológica e da psicanálise contribuíram para a valorização da infância no que se refere a um período primordial de desenvolvimento humano e a construção da ideia da criança brincante, definida pelo não-trabalho (id.¹⁵).

Segundo Henriot¹⁶ (1981 apud Wajskop, 1995), o brincar passou por várias concepções da ciência e da arte, mas pode ser definido como uma atividade mental. Ele se refere a uma linguagem e representação de determinadas atividades infantis inseridas num contexto social. Para Broudège (1993 apud Wajskop, 1995) no romantismo, com a nova concepção de infância, o brincar se torna uma preocupação com mais seriedade. O brincar perde o caráter de jogo ao se tornar útil ao futuro da criança como uma vantagem evolutiva, e, com isso, é caracterizado como uma atividade infantil. De acordo com Vygotsky (apud Wajskop, 1995) esse processo de desenvolvimento determina o autocontrole, pois nessa interação, ao nível simbólico, o desafio entre a liberdade da brincadeira e as regras por elas impostas estabelecem o limite entre a realidade e seus próprios desejos.

¹⁴ WAJSKOP, ibid., passim.

¹⁵ id., 1995, passim.

¹⁶ WAJSKOP, ibid., p.16 desta monografia.

A brincadeira infantil, geralmente, tem início no primeiro ao terceiro ano de idade de acordo com a origem sociocultural, sendo uma atividade vivenciada em grupo ou sozinha, e tem como intuito compreender e significar a realidade e as ações humanas no contexto social do qual a criança se insere. Essa é uma atividade dominante na infância, mas que proporciona à criança uma forma de aprender e de apropriar o mundo por meio da representação. Com isso, a brincadeira deixa de ser algo inato para ser concebida como uma atitude e linguagem aprendida nas relações sociais nas idades iniciais do ser humano (op.cit.¹⁷).

Para Winnicott (1975), quando os bebês nascem tendem a utilizar a mão, punho ou polegares para a satisfação da pulsão oral, sendo a boca a zona erógena privilegiada nessa fase. Após alguns meses a mãe tenta estimulá-lo a brincar com algum objeto específico. Diante disso, o autor define objetos transicionais e fenômenos transicionais para determinar a experiência intermediária entre o subjetivo e o que é objetivamente percebido.

Objeto transicional refere-se a um objeto específico, que funciona como um instrumento auxiliar para fazer a transição do mundo subjetivo para o mundo compartilhado, e os fenômenos transicionais referem-se a um padrão de comportamento que incluem os objetos transicionais. Então, no momento em que o bebê começa a utilizar sons organizados, surge uma palavra que irá definir o objeto transicional, geralmente essa palavra está relacionada àquela que os adultos utilizam e que o bebê assimilou parcialmente, mas pode ocorrer também de não existir objeto transicional além da mãe. Esse objeto, aos poucos, perde o significado, pois os fenômenos transicionais se tornam difusos se espalhando pelo território intermediário entre a realidade psíquica interna e o mundo externo, chamado de espaço potencial. “Os objetos transicionais e os fenômenos transicionais pertencem ao domínio da ilusão que está na base da experiência” (WINNICOTT, 1975, pg.30).

O objeto da realidade externa não significa que ele é naturalmente transicional, mas que auxilia a transição do bebê de uma vivência inicial, na qual percebe que a mãe é parte dele, para uma relação em que a mãe se torna algo externo, separado do bebê. A separação prolongada pode influenciar nos fenômenos transicionais. Isso ocorre quando a mãe se ausenta e apesar do bebê manter uma representação interna dela, essa ausência quando ultrapassa o limite

¹⁷ WAJSKOP, op.cit., passim.

que se possa suportar, conseqüentemente, faz com que a representação que o bebê possui vá desaparecendo e, com isso, os fenômenos transicionais começam a perder o significado. Assim, antes da perda há uma negação demonstrada pelo exagero do uso do objeto transicional (ibid.¹⁸).

Diante disso, objeto transicional e os fenômenos transicionais são elementos importantes para o desenvolvimento emocional dos seres humanos. É nesse momento em que a criança é apresentada à realidade externa, gradativamente, pela mãe, que tem a tarefa de desiludir o bebê de sua onipotência. Se a desilusão ocorrer bem se tem o desmame. Se a ilusão-desilusão for prejudicada, a criança pode não chegar ao desmame e nem na experiência dos fenômenos transicionais. Com isso, se percebe que o desmame possui uma grande importância numa criança normal (id.¹⁹).

Para que o bebê avance para além da identificação primária precisa da existência de uma mãe suficientemente boa. Essa mãe não necessariamente terá que ser a própria mãe do bebê, mas aquela que fará adaptações às necessidades dele e essas adaptações irão diminuindo e o bebê terá que lidar com o fracasso da mãe. No início, a genitora propicia ao bebê a ilusão de que o seio é parte e está sob o controle mágico dele. Essa ilusão ocorre quando a adaptação da mãe suficientemente boa possibilita-o a capacidade de criar. Ou seja, a mãe oferece o seio ao bebê que é parte dela e o bebê recebe o leite tendo a mãe como parte dele (id.²⁰).

Deve-se destacar que a aceitação da realidade nunca se completa e o que alivia a preocupação de se relacionar com a realidade interna e externa é a área intermediária da experiência que está ligada a área do brincar da tenra infância, que se localiza no espaço potencial. Se a mãe for suficientemente boa na fase primitiva, irá proporcionar um relacionamento entre criança e mundo de forma satisfatória. Diante disso, a área intermediária é fundamental, pois é necessária a esse início de relacionamento. Além disso, precisa haver uma continuidade do ambiente externo e dos objetos transicionais (ibid.¹⁵).

Assim, segundo o Winnicott (1975) o brincar remete a uma experiência criativa, uma forma de viver. Ele é caracterizado, numa criança pequena, por sua

¹⁸WINNICOTT, ibid., passim.

¹⁹id., 1975, passim.

²⁰id., 1975, passim.

espontaneidade. A criança está tão envolvida na experiência que é difícil aceitar intrusões, e abandonar essa área habitada. Essa área não é definida como um mundo externo nem como a realidade psíquica, apesar de estar fora do indivíduo, mas no espaço potencial que inclui os objetos e fenômenos transicionais. Ela se equipara ao sonhar, pois o sonho envolve sempre um relacionamento com os objetos subjetivos e o mundo real, diferentemente do fantasiar que se apresenta como um fenômeno isolado e puramente subjetivo.

A área da brincadeira inclui, portanto, objetos ou fenômenos, advindos da realidade externa do indivíduo, mas que são utilizados a favor da amostra da realidade interna dele. Dessa maneira, a criança utiliza dessa amostra e a vive em um ambiente escolhido de fragmentos de seus pensamentos advindos da realidade externa. Com isso, no brincar a criança utiliza dos objetos do mundo real que são escolhidos para representar seus pensamentos, ou seja, os objetos transicionais (id.²¹).

A evolução do brincar a priori apresenta os fenômenos transicionais que remete ao uso da ilusão nos primeiros estádios demonstrando a relação do bebê com o objeto que para outros é tido como externo a esse indivíduo. Posterior a esse tipo de brincar verifica-se a evolução para o brincar compartilhado e depois para as experiências culturais (id.²²).

O indivíduo, criança ou adulto, através do brincar pode experimentar a liberdade de criação, manifestar a sua criatividade utilizando sua personalidade de maneira integral. Mas somente sendo criativo é que o indivíduo pode descobrir o eu (self). É no brincar que será possível a comunicação indireta. Com isso, a totalidade da existência experiencial do indivíduo se constrói no brincar (id.²³).

A vida só é digna de ser vivida quando o indivíduo percebe a si e o mundo de maneira criativa. No entanto, quando o mundo é conhecido pela exigência de adaptação, como se o indivíduo vivesse preso a criatividade de outrem, estabelecendo um relacionamento de submissão à realidade externa, pode-se vivenciar um sentido de inutilidade atrelado a ideia de que não vale à pena viver a vida. Com isso, Winnicott (1975) acredita que um estado saudável é derivado de um viver criativo, em contrapartida, um estado doentio estaria atrelado à submissão.

¹⁵ id., 1975, passim.

²² id., 1975, passim.

²³ id., 1975, passim.

Para a compreensão de criatividade, Winnicott (1975) diz que é fundamental separar a ideia de criação das obras de arte, pois a criatividade do qual ele fala está relacionado com a qualidade do viver, de estar vivo, de abordar e significar a realidade externa. Diante disso, o autor concluiu que o impulso criativo está presente tanto num artista quanto em qualquer pessoa, desde o bebê até ao idoso. Uma vida criativa do qual merece ser vivida, ou a vida não criativa com dúvidas sobre o viver, depende da qualidade e da quantidade do que o ambiente poderá proporcionar desde o início do desenvolvimento do indivíduo.

A partir do exposto até aqui, entende-se que a experiência na brincadeira possibilita um viver criativo. Uma parte da organização do ego se refere a experiências corporais do relacionamento com o objeto. Com isso, na brincadeira tudo já fora realizado antes na relação mãe-bebê através dos objetos transicionais adotados. Quando a mãe proporciona ao filho condições adequadas, toda a vida se torna um viver criativo. Se o bebê for uma criança privada será incapaz de brincar e sua capacidade de experiência no campo cultural estará empobrecida. “O fracasso da fidedignidade ou perda do objeto significa, para a criança, perda da área da brincadeira e perda de um símbolo significativo” (ibid.²⁴).

Nessa perspectiva, deve-se entender que a área da experiência da brincadeira perpassa o viver criativo e a vida cultural. Ela se localiza naquilo que desde o início separa o bebê da mãe, o espaço potencial entre indivíduo e o meio ambiente. Esse espaço potencial se refere à confiança que a conduz. Com isso, essa experiência é que inicia a brincadeira e que gera os fenômenos transicionais. “[...] o brincar conduz naturalmente à experiência cultural e, na verdade, constitui seu fundamento” (id.²⁵).

Winnicott (1975) apresenta o estado humano composto de três conjuntos que são a realidade externa, realidade psíquica interna e a experiência cultural (brincadeira). O contato com a realidade externa se dá através da relação de objeto e o uso do objeto, sendo a realidade fixa. Na realidade psíquica interna tem-se um eu (self) inteiro, tendo uma existência interior e exterior. Ela se refere a uma propriedade pessoal de cada indivíduo. Em contrapartida, a terceira área resulta das experiências de cada pessoa no seu contexto. Nessa área se situa a experiência cultural ou o brincar criativo, caracterizada por uma variabilidade entre os indivíduos.

²⁴WINNICOTT, ibid., 1975, pg.162.

²⁵ id., 1975, pg.168.

Para que haja espaço potencial precisa haver fidedignidade, confiança. Sendo assim, esse espaço se transforma em uma área de infinita separação, possibilitando ao indivíduo preencher essa parte com o brincar criativo em que posteriormente será usufruída na herança cultural (op.cit.²⁶).

Portanto, o ambiente é fundamental nas primeiras fases de desenvolvimento do sujeito. De acordo como o ambiente é apresentado, e espera-se que seja de maneira gradativa, ocorrerá a separação do eu e do não-eu. Sendo a mãe a figura mais importante na experiência de separação e reconhecimento do ambiente objetivamente percebido, a ausência dela trará complicações para o desenvolvimento do bebê (id.²⁷).

Conforme a criança vai desenvolvendo e amadurecendo, gradativamente, ela dependerá menos dos rostos da mãe e do pai para integrar seu eu (self). Quando a criança, de forma individual, começa a organizar sua realidade psíquica interna que é confrontada com a realidade externa, ela aumenta sua capacidade de relação do objeto e, dessa forma, a utilização de símbolos, o brincar criativo e o potencial cultural refletirão na relação entre a realidade externa e a realidade psíquica interna (id.²⁸).

Assim, o meio ambiente é fundamental para o desenvolvimento do indivíduo. Apesar da importância da independência individual, pois gradativamente ele se torna menos dependente, deve-se frisar que essa independência nunca será experienciada de forma absoluta, pois de alguma forma o sujeito dependerá das providências ambientais ao longo de toda vida (id.²⁹).

Portanto, o brincar contribui para a constituição infantil e concomitantemente proporciona uma superação da infância, pois se refere à representação da vida adulta. Na atividade do brincar a criança pode experimentar novas situações sem pressões destas, além disso, possibilita vantagens sociais, cognitivas e afetivas no desenvolvimento infantil. É na brincadeira que as crianças podem visualizar desafios para além do seu comportamento diário, desenvolver a imaginação, vivenciar a realidade e modificá-la (id.³⁰).

²⁶ WINNICOTT, op.cit., passim.

²⁷ id., 1975, passim.

²⁸ id., 1975, passim.

²⁹ id., 1975, passim.

³⁰ id., 1975, passim.

2. TRABALHO

2.1. Conceito de trabalho

O trabalho pode ser definido de diferentes formas de acordo com a concepção da disciplina que se aplica, porém isso traz alguns debates sobre um conceito adequado de trabalho. Já que para uns, essa definição está atrelada a uma relação salarial, para outros a produção social etc. Porém, Dejours (2012) sob o olhar clínico define o trabalho como tudo aquilo que abrange o trabalhar, ou seja, tudo que envolve toda a mobilização e engajamento do corpo, afetos e emoções.

[...] o trabalho é o que implica, de uma perspectiva humana, o fato de trabalhar: os gestos, os saber-fazer, o engajamento do corpo, a mobilização da inteligência, a capacidade de refletir, de interpretar e de reagir a diferentes situações, é o poder de sentir, de pensar, de inventar etc. Em outros termos: para o clínico, o trabalho não é, em primeira instância, a relação salarial ou empregatícia, é o “trabalhar”, ou seja, um modo específico de engajamento da personalidade para enfrentar uma tarefa definida por constrangimentos (materiais e sociais) (ibid.³¹).

Segundo Dejours (2012) uma das características fundamentais do trabalhar é que o trabalho não é uma mera execução de tarefas, então mesmo que o trabalho seja bem feito, mesmo que a organização seja severa para que haja qualidade não se podem seguir as prescrições rigorosamente. Com isso, nas situações corriqueiras o que impacta o trabalho é os incidentes, o que não foi planejado, aquilo que não consta no prescrito.

Nas situações de trabalho sempre há um hiato entre o prescrito e a realidade. Dessa forma, o trabalhar ocorre para preencher essa lacuna entre o procedimento e o real do trabalho. E esse preenchimento é inventado pela pessoa que trabalha, pois o que tem que ser preenchido não é passível de ser previsto (id.³²).

[...] Assim, para o clínico, o trabalho define-se como o que o sujeito deve acrescentar às prescrições para poder alcançar os objetivos para os quais foi designado; ou ainda, o que o trabalhador deve acrescentar de si para fazer frente ao que não dá certo quando ele se atém escrupulosamente à execução das prescrições (id.³³).

O reconhecimento dessa lacuna que o trabalhar preenche é concebida pelo fracasso. Este surge como forma de um sentimento de impotência, desamparo e ao se deparar com o real do trabalho, frente à realidade o sujeito enfrenta uma resistência ao procedimento, esse real se apresenta como um modo afetivo. Diante

³¹ DEJOURS, ibid., 2012, p.24.

³² id., 2012, passim.

³³ id., 2012, p.25.

disso, o contato com o real se dá de maneira afetiva e nessa relação de sofrimento o corpo experimenta o mundo e a si mesmo (ibid.³⁴).

O sofrimento se estabelece como um ponto de origem da inteligência que ao se movimentar para transformar o mundo possibilita a ampliação ou mortificação da subjetividade. É nessa experiência que se inicia qualquer trabalho, sendo o corpo possuidor da capacidade de experimentar o sofrimento. Essa inteligência não se reduz a uma subjetividade, pois esta é vivenciada de modo singular. Com isso, além do cérebro ela passa também no corpo. Então, será no corpo que se encontra a inteligência, por isso na relação com o mundo o sujeito investe no seu corpo. É na intimidade do sujeito com os instrumentos de seu trabalho que o fará encontrar novos modos de aprender, de sentir, de saber-fazer. São essas habilidades que ao serem descobertas transformam o sujeito e possibilita a ampliação da sua subjetividade. Diante disso, o trabalho se apresenta sempre como uma confrontação a subjetividade que poderá resultar na mortificação ou ampliação dessas (id.³⁵).

O corpo que Dejours (2012) fala não se trata do corpo biológico, mas se refere a um segundo corpo, um corpo subjetivo em que se encontra a relação com mundo, os gestos, as habilidades e os afetos. Na psicanálise, denominado corpo erógeno, trata de um corpo formado gradualmente a partir do corpo biológico, sendo assim o sujeito possui dois corpos. Esse corpo que irá sendo constituído está contaminado pelo sexual, e neste corpo que possui a relação com outro é também o mesmo corpo que trabalha. Portanto, o corpo que se fala é um corpo que se apropria do mundo (corpopriação) e convoca a subjetividade por inteira mobilizando toda a personalidade do sujeito não se limitando a um tempo físico, mas podendo estar presente para além do ambiente de trabalho como nos sonhos. Porém, se a subjetividade não estiver associada a esse corpo possibilitará o surgimento da doença mental.

O trabalho em sua totalidade não pode ser visualizado, não pode ser quantificado, pois ocorre a partir da subjetividade. Diante disso, apenas o que pode ser visto é o que poderá ser avaliado e isso só corresponde uma parte do trabalho.

[...] O trabalhar não é apenas produzir, mas ainda transforma-se a si próprio e, no melhor dos casos, é uma ocasião oferecida à subjetividade de provar-se a si mesma, de realizar-se (id.³⁶).

³⁴ DEJOURS, ibid., passim.

³⁵ id. 2012, passim.

³⁶ id., 2012, p. 34.

Sendo assim, o trabalho se apresenta como uma provação da subjetividade e isso a modifica, ou seja, trabalhar envolve transformar a subjetividade de forma que a amplie ou a mortifique. Porém, essa experiência não se apresenta como uma relação do sujeito com si próprio ou uma experiência de inteligência singular. Mas também, como uma relação social da qual envolve relações de dominância, iniquidade e poder num mundo hierarquizado. No entanto, para que a empresa ou sistema funcione não depende apenas da submissão a prescrição, mas da inteligência do sujeito que é produzida pelo trabalho (ibid.³⁷)

2.2. Contribuições do brincar para o trabalho

A subjetividade se desenvolve através da relação entre o real e o sofrimento. Ao se falar em trabalho não se trata de uma experiência singular, mas de uma relação social abrangendo as relações que perpassam o mundo hierarquizado. Dessa forma, trabalhar também é experienciar, não apenas o real objetivo, mas o real do mundo social e para que não haja divergências conflituosas das inteligências individuais, pois no saber-fazer há uma coordenação das inteligências que envolvem a transformação do processo de trabalho. Isso se dá através da renúncia individual em função do viver em coletivo (id.³⁸).

A forma da inteligência depende de contexto sincrônico e o contexto diacrônico. Este se refere à história do sujeito e o modo como o contexto sincrônico perpassa o passado do indivíduo e aquele se trata da organização do trabalho. Com isso, o modo como sujeito enfrenta as situações a fim de transformá-las perpassa a sua história singular, ou seja, as experiências passadas do sujeito refletem na sua atitude presente (LANCMAN & SZNELWAR, 2011).

A psicanálise nos apresenta uma visão em que os traços da personalidade advêm da tenra experiência e da infância. E isso é construído gradualmente nas relações da criança com os seus pais (ibid.³⁹).

Os obstáculos que se interpõem ao desenvolvimento psicoafetivo da criança ocuparão, mais tarde, um lugar central nas relações psíquicas do adulto no ambiente de trabalho (id.⁴⁰LANCMAN & SZNELWAR, 2011, p.397).

³⁷ DEJOURS, ibid., passim.

³⁸ id., 2012, passim.

³⁹ LANCMAN & SZNELWAR, ibid., passim.

⁴⁰ id., 2011, p.39.

A fonte do sofrimento de cada sujeito surge desde o início da vida em que ao se deparar com a angústia de seus pais, também torna essa angústia seu sofrimento. Porém, essa angústia que a faz sofrer, também é o sofrimento de seus pais. E não podendo dizer aos seus pais, ela “cristaliza em si uma zona de fragilidade psíquica” (Lancman & Sznelwar, 2011, p.397). Dessa forma, ao começar a balbuciar a criança tenta compreender o que se passa na zona de fragilidade. Ela procura compreender o que preocupa os pais e que não podem demonstrar amor para ela. E isso acaba se tornando um enigma a ponto de surgir uma curiosidade jamais satisfeita, e então, de acordo com seu desenvolvimento, a criança começa a criar várias teorias. Diante disso, essa criança posteriormente irá permanecer no espaço psíquico desse sujeito adulto (op.cit.⁴¹).

A criança passa a utilizar mecanismos lúdicos para compreender suas teorias infantis, convidando seus pais para fazerem parte desse teatro. Com isso, na fase adulta, passa do teatro psíquico para o teatro do trabalho, o sujeito tem a oportunidade de transferir o roteiro de seu sofrimento, porém não com os mesmos mecanismos e o prazer do jogo, mas com a produção na realidade social. Agora, não se tem os pais como participantes do teatro, mas os outros trabalhadores. Embora essa passagem do teatro psíquico para o teatro do trabalho não seja tão óbvia, para que ocorra esse processo é preciso que haja semelhanças entre os dois, pois o teatro do trabalho apresenta uma possibilidade de interpretar novamente o roteiro inicial do sofrimento. Para isso, ao simbolizar, o sujeito pode utilizar a criatividade na ambiguidade. A isto, Lancman & Sznelwar (2011) denomina de ressonância simbólica.

A ressonância simbólica, ao ser experimentado pelo sujeito, não exclui sua história singular, mas a atualiza no trabalho.

[...] O trabalho oferece uma oportunidade a mais para prosseguir o seu questionamento interior e para delinear a sua história (op.cit.⁴²).

Diante disso, é através do trabalho que o indivíduo será capaz de visualizar as histórias afetivas e questões do passado nas relações sociais. Essa ressonância é fundamental para a mobilização dos processos psíquicos que está relacionado à

⁴¹ DEJOURS, op.cit., passim.

⁴² LANCMAN & SZNELWAR, op.cit., 2011, p.400.

qualidade e produtividade do trabalho, ou seja, uma condição para relação entre o inconsciente e os objetivos da produção (id.⁴³).

Em virtude do que foi mencionado anteriormente, pode-se observar que a capacidade de brincar é fundamental para o desenvolvimento do ser social e de viver o trabalho. Diante disso, qualquer perturbação na brincadeira espontânea, que é o meio para o desenvolvimento da consciência corporal da criança, resulta numa transformação das habilidades infantis que opera numa dinâmica social. A brincadeira surge de maneira espontânea, sendo uma forma atual das mudanças arcaicas, apresenta expressões do indivíduo na sua forma de se relacionar com seu meio. O brincar expande o conhecimento e aprendizado da corporeidade (MATURANA & VERDEN-ZÖLLER, 2004). Dessa forma, Lancman & Sznelwar (2011) dizem que a brincadeira na criança equivale à inteligência experimentada no sujeito adulto.

A partir disso e das discussões anteriores, o brincar se apresenta como uma atividade de suma importância para o desenvolvimento do sujeito não apenas como indivíduo adulto, mas também como sujeito numa atividade de trabalho. E esse estudo procurou compreender quais as representações sociais de crianças acerca da atividade do trabalho.

⁴³ id., 2011, passim.

3. MÉTODO

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de corte transversal, com o objetivo de identificar as representações sociais da criança acerca do trabalho.

3.1. Participantes

O presente estudo foi realizado com uma turma de ballet infantil, por ser uma atividade que, posteriormente, poderá vir a ser uma profissão, e também, por demandar criatividade e participação em apresentações artísticas. Então, para a realização da pesquisa houve a participação de 10 crianças, no total, todas do sexo feminino, com idade de nove (9) anos, devidamente matriculadas em uma mesma turma que possui duas aulas por semana, com duração de uma hora.

Como instrumento de coleta de dados, utilizou-se uma técnica projetiva, o Procedimento de Desenhos-Estórias com Tema. Baseado no Procedimento de Desenhos-Estórias de Walter Trinca⁴⁴ (1972 apud Trinca, 2013), Aiello-Vaisberg desenvolveu o Desenhos-Estórias com Tema cujo objetivo é compreender, em diferentes contextos, a representação social daquilo que se quer investigar, considerando o inconsciente coletivo da representação. Além disso, propõe a possibilidade de estabelecer mecanismos para a realização de programas interventivos.

A autora (AIELLO-VAISBERG, 1997) afirma tratar-se de um procedimento clínico, que contempla uma estratégia investigativa destinada a facilitar a comunicação emocional do inconsciente relativo de um indivíduo ou de um grupo social específico, podendo ser considerado ainda um recurso interventivo (op.cit.⁴⁵).

Para a interpretação das técnicas projetivas é utilizada como base a obra de Psicanálise de Freud e suas derivações, em que se considera que o inconsciente é acessado através dos instrumentos projetivos e deve ser compreendido de acordo com a história pessoal do examinado. Segundo Hammer⁴⁶ (1991 apud Vagostello, 2007), o homem atribui qualidades humanas para perceber a realidade, com isso os desenhos projetivos apresentam as necessidades pessoais, pois a base para o conteúdo da projeção é o inconsciente recalcado, aquilo que o sujeito não reconhece atribuindo a realidade externa.

⁴⁴ *ibid.*, p.9 desta monografia.

⁴⁵ TRINCA, op.cit., 2013, p.303.

⁴⁶ VAGOSTELLO, op.cit., p.14 desta monografia.

De acordo, com Walter Trinca⁴⁷ (1984 apud Vagostello, 2007) as técnicas projetivas não representam apenas um processo avaliativo, mas também um processo de compreender e dá sentido àquilo que o examinado apresenta diante desse conhecimento. Para Tardivo⁴⁸ (2004 apud Vagostello, 2007), o Procedimento de Desenhos Temáticos não possui o propósito de apresentar um psicodiagnóstico, mas possibilita a compreensão da conduta ou situação, embasando a prática clínica. Portanto, esse procedimento foi desenvolvido para captar a subjetividade social ou representação social do grupo do qual o indivíduo pertence.

Deve-se esclarecer que tal técnica fundamenta-se, para além do enfoque da psicanálise, na Teoria das Representações Sociais. A teoria das Representações Sociais foi desenvolvida e apresentada por Moscovici, em 1961, na obra seminal “A Representação Social da Psicanálise” (MOSCOVI, 1978), resultante das experiências, das crenças e das trocas de informações presentes na vida cotidiana, visando desenvolver uma teoria menos individualista e um posicionamento mais sociológico para a Psicologia Social. Moscovici (1978) defende, assim, a ideia de que indivíduos e grupos não são receptores passivos de informações ou estímulos, como apregoa as teorias positivistas, mas participantes da sociedade, elaboradores de um pensamento social, (re)avaliando constantemente seus problemas e soluções.

Para Oliveira e Werba (1998), a Teoria das Representações Sociais procura compreender os saberes populares e do senso comum elaborados e partilhados coletivamente, com a finalidade de construir e interpretar o real. Por serem dinâmicos, levam os indivíduos a produzir comportamentos e interações com o meio que modificam os dois. Da mesma forma, Minayo (2004) assinala que a Teoria das Representações Sociais busca apreender as ideias, imagens, concepções e visão de mundo que os atores sociais possuem sobre a realidade, e se mostra, assim, uma referência importante para a pesquisa no interior das ciências humanas.

Assim, a teoria das representações sociais constitui um campo transdisciplinar, empregada, principalmente, nas ciências humanas, como instrumento teórico de pesquisa. Para isso, é preciso delimitar o enfoque para organização e contribuição das propostas. Ou seja,

⁴⁷ WAJSKOP, *ibid.*, p.16 desta monografia

⁴⁸ VAGOSTELLO, *ibid.*, p.14 desta monografia.

[...] as representações sociais corresponderiam a um grupo particular de condutas, definidas por ocorrerem na área mental e em âmbito sociodinâmico, na medida em que correspondem a *manifestações simbólicas de subjetividades grupais* (AIELLO-VAISBERG, 1997, p.258).

A forma como esse grupo de condutas será analisada e tomada como objeto pelas ciências humanas irá definir sua perspectiva particular sobre as manifestações simbólicas (ibid.⁴⁹).

A psicanálise concebe a representação social como uma tentativa de organizar a experiência emocional, ou seja, as representações sociais são uma tentativa de tornar o desconhecido em algo familiar, sendo utilizadas para diminuir a angústia existencial (Freud, 1911; Bion, 1970 apud Aiello-Vaisberg⁵⁰, 1997). As representações sociais em sua teoria apresentam uma ideia do aparelho psíquico de forma diversa, que processa a informação do ambiente de maneira “fria”. A partir da psicanálise o funcionamento mental se dá pelo princípio da realidade e do prazer apresentando a representação estruturada de forma conceitual e icônica. Ou seja, as representações sociais, ao mesmo tempo em que visam ao conhecimento do mundo, também visam à satisfação dos desejos através das fantasias no campo das subjetividades grupais. A perspectiva psicodinâmica apresenta uma passagem das formulações teóricas do campo individual para o grupal. Diante disso, possibilita um conhecimento para além das representações cognitivas que tem como base o âmbito afetivo-emocional. A psicodinâmica das representações sociais se torna operacional em circunstância de resistência emocional onde não ocorre mudança (id.⁵¹).

As pesquisas sobre a psicodinâmica das representações sociais têm como intuito o conhecimento do aspecto afetivo inconsciente, além de constatar os dados, também propiciam as mudanças através da elaboração reflexivo-vivencial do sujeito de acordo com a clínica. Sendo assim, a expressão subjetiva, a interpretação e transformação é consentida na clínica psicodinâmica, articulando investigação e intervenção (id.⁵²).

As representações sociais estão arraigadas no inconsciente, apresentadas como formas de pensamentos tornando-se necessário o uso de técnicas que

⁴⁹ AIELLO-VAISBERG, ibid., passim.

⁵⁰ AIELLO-VAISBERG, T.M.J. Investigação de Representações Sociais IN TRINCA, W. **Formas de Investigação em Psicologia Clínica**. São Paulo: Vetor, 1997.

⁵¹ id., 1997, passim.

⁵² id., 1997, passim.

admitem sua captação. Diante disso, na perspectiva psicanalítica é através da expressão subjetiva que as dimensões psicodinâmicas (individuais ou grupais) serão interpretadas. Esse trabalho pode ser realizado através dos procedimentos de associação de ideias e do procedimento projetivos que são meios que facilitam o acesso ao inconsciente, e deve ser visualizado como representativo do grupo a que pertence e não como algo pertencente a um indivíduo isolado (id.⁵³).

3.2. Procedimentos

Para a aplicação do Procedimento de Desenhos-Estórias com Tema foi solicitada a autorização de uma Instituição de esporte e lazer, através de um formulário de Solicitação de Autorização para Pesquisa de TCC, para a aplicação da técnica numa turma de ballet. Diante disso, foi esclarecido como seria a aplicação do procedimento numa reunião com a psicóloga, professora de ballet e administradora da Instituição. Com a autorização da instituição, a pesquisadora solicitou a autorização dos responsáveis pelas bailarinas por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Então, somente com aceitação e assinatura desse termo é que foram acordados com a professora de ballet e os responsáveis pelas crianças os dias para a aplicação da técnica, tendo a duração de 35 a 60 minutos com cada criança.

A aplicação da técnica foi realizada individualmente no horário matutino entre 9 horas às 11 horas e conduzida numa sala com iluminação adequada e instalações confortáveis. Além disso, foram utilizadas para aplicação do procedimento folhas A4 em branco, folhas com pautas e uma caixa de lápis de cor e lápis preto com ponta grafite.

Então, cada criança, de forma individual, foi convidada a sentar à mesa. Após um bom rapport entre ela e a pesquisadora, foram espalhados sobre a mesa os lápis de cor com o lápis de ponta grafite ao acaso entre eles. Então, colocou-se a folha A4 na posição horizontal próxima a criança sem mencionar a possibilidade de alterar essa posição. Com isso, a pesquisadora solicitou a criança “Desenhe uma pessoa trabalhando” e após a conclusão do desenho foi entregue uma folha com pauta e pedido a criança para que pudesse inventar uma estória a partir daquele desenho. Ao concluir a estória passou-se para a fase do inquérito em que foram solicitados

⁵³ id., 1997, passim.

esclarecimentos sobre o desenho ou da estória. E, finalmente, pediu-se a criança a produção de um título. Dito isso, a pesquisadora tomou nota das respostas, recursos, verbalização e as reações durante a aplicação. Porém, em casos nos quais as associações eram muito superficiais, a pesquisadora reiniciou o processo a partir da fase de contar estória.

3.3. Análise dos dados

Na leitura do procedimento utilizado, buscou-se compreender o que diz o material sobre a posição do indivíduo grupal frente à representação social do trabalho. Para isso, como guia de investigação das produções gráficas e verbais foram consideradas as seguintes categorias: a) Quais os temas importante desta produção?; b) Considerando-se o encadeamento sequencial das proposições, que dinâmica discursiva segue esta estória?; c) Qual é o estilo?(lírico, heroico, moralista etc.); d) Qual a teoria implícita sobre o objeto representacional em questão?; e) Que tipo de interesse afetivo-emocional pode estar sendo contemplado por esta teoria? Então, para captar a subjetividade grupal dos indivíduos foram analisados os desenhos com suas respectivas estórias, a partir das categorias citadas anteriormente (op.cit.⁵⁴).

⁵⁴ AILLO-VAISBERG, op.cit., passim.

4. RESULTADOS

A seguir são apresentadas as unidades de produção do Procedimento de Desenhos-Estórias de cada participante, seguida da análise, de acordo com as categorias descritas anteriormente.

4.1. Léia* (idade: 9 anos, sexo:feminino).



Figura 1

Título: A aula de matemática

Tudo começou numa sexta-feira que os alunos do 3º ano saíam às 15 horas. Eles entraram já com o dever no quadro, e então se sentaram.

Quando bateu o sinal do recreio, todos saíram com o dever copiado, mas não feito.

Assim que voltaram, a professora perguntou quem podia fazer o dever no quadro, e todos levantaram a mão. Com o dever terminado podiam ir embora às 15 horas. Deu três horas (15h00min) todos puderam sair.

Essa foi mais uma sexta-feira.

Fim

Inquérito:

Pesquisadora: E como é o trabalho da professora? *Participante:* Alguns dias ela passa o dever e já faz a correção de uma vez e no outro ela pede para os alunos fazerem no quadro.

* Nome alterado para manter o sigilo da participante.

Pesquisadora: Como ela escolheu ser professora? *Participante:* Na faculdade que escolheu ser professora e ela gosta.

Pesquisadora: Quando ela trabalha? *Participante:* De 6hrs as 17hrs com os alunos da manhã e da tarde.

4.2. Rute* : (idade: 9 anos, sexo:feminino).



Figura 2

Título: O homem que construiu a sua moradia

Certo homem havia acabado de casar e sua família havia crescido e sua casa era muito pequena, e ele precisava de uma casa nova.

Certo dia ele ganhou uma promoção de 60.000 reais, foi então que ele resolveu comprar os materiais para fazer sua casa.

* Nome alterado para manter o sigilo da participante.

Depois de comprar tudo ele começou sua construção, não parava de jeito nenhum, até que conseguiu terminar sua casa.

4.3. Ester* : (idade: 9 anos, sexo:feminino).



Figura 3

Título: A fábrica de games

Numa manhã ensolarada um homem sai de casa para ir trabalhar.

Pegou seu carro e foi trabalhar. Chegando lá sentou em sua cadeira e começou a trabalhar.

Pegou sua xícara com café e começou a escrever uma matéria de construção de games.

Inquérito:

Pesquisadora: Como ele conseguiu o trabalho de games? *Participante:* Ele conseguiu o trabalho com a ajuda da sua esposa.

Pesquisadora: Porque ele trabalha como chefe de games? *Participante:* Ele trabalha porque as filhas dele gosta de game e a esposa também.

Após isso a criança pediu uma folha e escreveu as seguintes perguntas:

1. Responda:

a) Quantos anos ele tem?

R: 28 anos

b) O que ele constrói?

* Nome alterado para manter o sigilo da participante.

R: games.

c) Quem gosta dos games que ele faz?

R: As filhas e a esposa.

Pesquisadora: Que tipo de jogo ele faz? Participante: Jogo de aventura, de pegar moedas para ganhar vida, todo o tipo de jogo.

Pesquisadora: E o que ele faz quando termina o trabalho? Participante: Acaba o trabalho ele volta para casa e descansa.

4.4. Ana* (idade: 9 anos, sexo:feminino).



Figura 4

Título: A sapatilha de ballet

Um dia ensolarado a professora de ballet foi dar aulas. Chegando a sua sala de ballet ela viu que tinha só três meninas lá.

E mesmo assim resolveu dar aulas, pegou sua sapatilha e começou a dar aula.

Quando as aulas acabaram deu tchau para todas as meninas, só que uma ficou, seus pais demoraram a ti buscar, eles chegaram ela deu um abraço na professora e foi embora só que antes dela ir a professora chamou e lhe deu uma sapatilha.

Inquérito:

Pesquisadora: Porque ela trabalha como professora de ballet? Participante: Ela começou a trabalhar de professora de ballet, porque ela gostava muito de dançar.

* Nome alterado para manter o sigilo da participante.

Pesquisadora: Quando ela trabalhava? Participante: Ela trabalhava de manhã e a tarde.

4.5. Sarah* : (idade: 9 anos, sexo:feminino).



Figura 5

Título: Minha vida no ballet

Um dia, eu queria ser bailarina, eu pedia pra minha mãe para ser bailarina. Eu perguntei para o meu pai para eu ser bailarina. Ele falou sim, eu esperei 7 dias e de repente, minha mãe falou com a gerente que manda, e era muito legal e conheci as bailarinas, Ane*, Luiza*, Fabiana* e a Larissa* etc...Conheci também a Tia Carolina* também.

Foi o melhor dia da minha vida.

* Nome alterado para manter o sigilo da participante.

4.6. Rebeca* : (idade: 9 anos, sexo:feminino).



Figura 6

Título: Trabalhando em um escritório

Era uma vez uma moça chamada Melissa, ela trabalhava muito, o seu trabalho era cansativo.

Ela trabalhava de atendente de escritório, ela gostava desse trabalho.

Mas, um dia ela teve a idéia de fazer uma surpresa para a sua amiga que era médica. Então Melissa disse: Vou fazer uma surpresa para a minha amiga.

O nome dessa amiga era Júlia e elas eram melhores amigas.

Eram inseparáveis e certo dia, ela se lembrou do aniversário de Melissa e fez uma comemoração. Logo depois a Melissa pensou em fazer comemoração de aniversário para a Júlia.

E a comemoração aconteceu, depois no dia seguinte decidiram morar juntas e fim.

Inquérito:

* Nome alterado para manter o sigilo da participante.

Pesquisadora: Porque o trabalho dela era cansativo? Participante: Porque ela trabalhava até a noite, o dia inteiro.

Pesquisadora: O que ela faz? Participante: Ela escreve coisas dos pacientes no seu computador e dá pra médica.

4.7. Marta* : (idade: 9 anos, sexo:feminino).



Figura 7

Título: Um homem pobre que construiu uma casa

Era uma vez um homem que era pobre. Ele queria uma casa, mas ele não tinha dinheiro para comprar e ele pensou em construir uma casa com que tinha no lixão. Ele pegou as peças e construiu uma casa com que tinha no lixão. Ele pegou as peças e construiu uma casa linda e limpa e também bonita, e assim ele conseguiu uma casa. E ele não precisava de mora no lixo.

* Nome alterado para manter o sigilo da participante.

4.8. Judith* : (idade: 9 anos, sexo:feminino).



Figura 8

Título: O pintor

O homem trabalha para ganha dinheiro.

E o homem quis trabalhar de pintor para sustenta e chamou o amigo pobre, para ajudar e trabalhou muito até conseguir. Assim ele conseguiu pintar a própria casa.

* Nome alterado para manter o sigilo da participante.

4.9. Talita* (idade: 9 anos, sexo:feminino).



Figura 9

Título: A bailarina

Um belo dia uma menina não tinha condições de pagar a mensalidade de uma aula de balé, ela amava dançar, teve um dia que ela encontrou uma amiga e disse o que ela queria, então a amiga lhe disse:

-Amiga, nunca desista dos seus sonhos!

A menina pensou...:

-Será que eu vou ter a oportunidade de entrar numa aula de balé?

Já sei! Vou ir lá na casa e pedir para a minha mãe:

-Mãe! Posso entrar numa aula de balé?

A mãe lhe disse:

-Filha vou tentar encontrar um lugar.

Um dia elas encontraram um lugar que não precisa de pagar, então elas resolveram e a menina dançou e dançou lá, ela fez vários amigos, então ela se tornou a melhor bailarina!

Fim

* Nome alterado para manter o sigilo da participante.

4.10. Débora* : (idade: 9 anos, sexo:feminino).

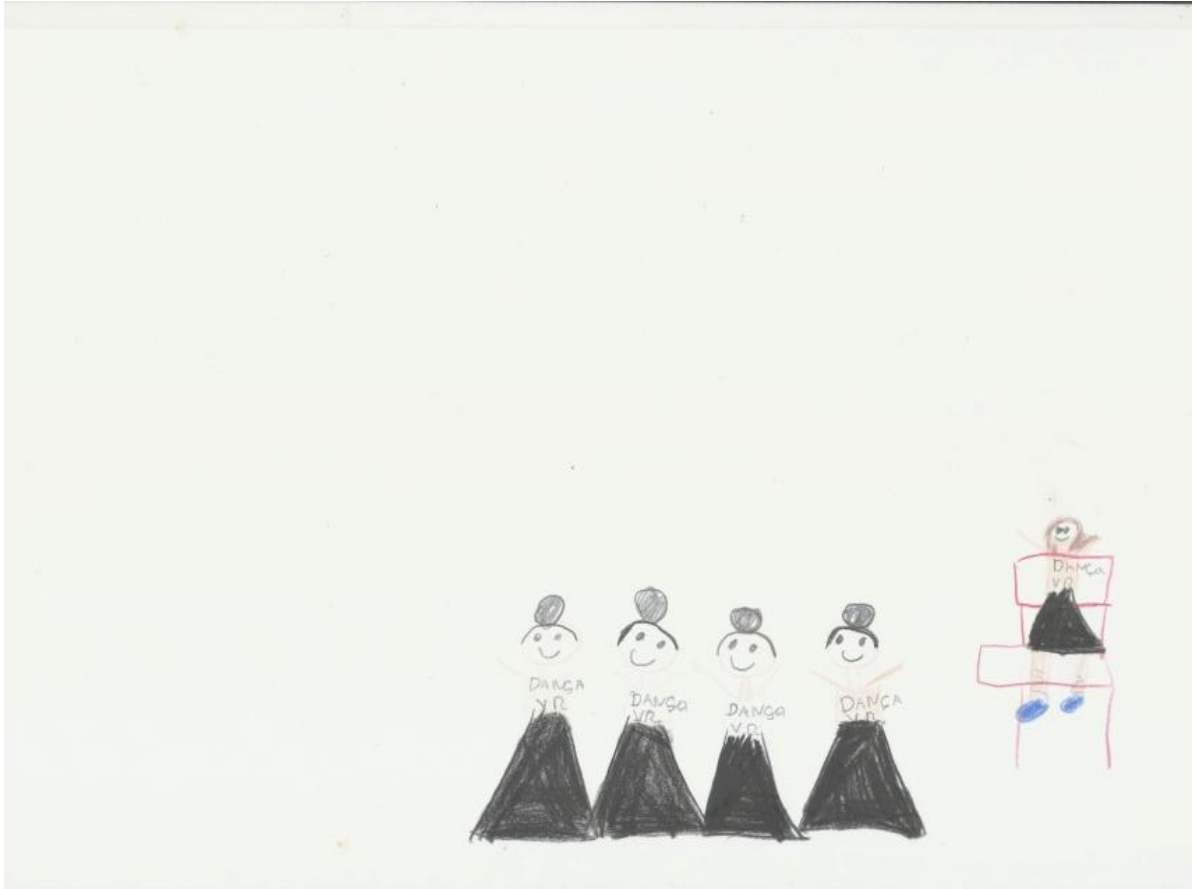


Figura 10

Título: Numa aula de dança

Era uma vez numa aula de dança uma professora chamada Carolina* que queria muito ter uma escola de dança, então foi ser professora chamou várias crianças e teve sua aula de dança e fim.

* Nome alterado para manter o sigilo da participante.

5. ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO

Inicialmente, ao se examinar a primeira categoria de análise, que se refere aos temas das produções dos participantes, considerando as dez unidades como conhecimento do campo que estrutura a subjetividade grupal do qual essas crianças pertencem, foram destacados os seguintes temas importantes, a atividade escolar e do recreio, realização de um sonho, o deslocamento para o trabalho, e descrição da atividade laboral.

Em relação à segunda categoria de análise, as dinâmicas discursivas são apresentadas individualmente. Na primeira estória observa-se a descrição de uma atividade escolar desenvolvida por uma professora, mas intercalada pela atividade de recreio, que remete a ideia do brincar. A segunda estória consiste em três sequências, das quais são a constituição de uma família, benefício salarial e realização de um sonho. Já na terceira estória verificam-se duas sequências que são o deslocamento para o trabalho e a elaboração de uma matéria para a construção de games, que também se associa a representação do jogo como brincadeira. Na quarta estória são apresentadas quatro sequências que são o deslocamento para o trabalho, desenvolvimento do trabalho, término da atividade e construção de afeto com uma das alunas. Na quinta estória há três sequências, sendo elas: a exposição do desejo, autorização dos pais e realização dos desejos. Também na sexta estória têm-se três sequências, com a descrição do trabalho, festa e construção de laços afetivos pelo trabalho. Por fim, na sétima até a décima estória também há três sequências, sendo o sonho, desenvolvimento e realização do desejo.

Na terceira categoria de análise, verifica-se que os estilos não apresentam muita variação sendo que na primeira e na terceira estória observa-se um estilo descritivo, com a apresentação do processo do trabalho num tom superficial. Já na segunda e na sétima até a décima estória, percebe-se certo tom heróico onde há um pouco da dimensão emocional e a concretização de um desejo do personagem. Além disso, na quarta e na quinta estória nota-se um estilo dramático, cujo tema do trabalho demanda um engajamento afetivo do trabalhador. Finalmente, na sexta estória percebe-se certo romantismo em que apesar de um aspecto negativo revelado, o trabalho também apresenta aspectos positivos.

Outro aspecto relevante são as teorias implícitas contidas nas representações dessas produções. Nota-se na primeira produção a aquisição de conhecimento, em que os personagens estão aprendendo algo por meio da educação. A segunda produção apresenta o trabalho como uma via de realização de desejo. Já na terceira produção o trabalho se apresenta como fonte de prazer e brincadeira. Na quarta produção, o trabalho demanda identificação e doação de quem o faz. Por outro lado, na quinta produção o trabalho se apresenta como realização de um desejo, podendo notar que a criança, autora da produção, percebe a atividade de balé como uma atividade laboral. Na sexta produção o trabalho, apesar de cansativo, pode ser fonte de prazer e de laços afetivos. Já na sétima à décima produção o trabalho é entendido como um meio para se alcançar o que se almeja, ou seja, como fonte de realização de desejo.

Em virtude das categorias propostas, a análise das produções realizadas pelas crianças envolvidas numa atividade de balé, apresenta duas representações em seu campo de subjetividade grupal. A primeira representação se refere ao trabalho como uma realização de desejo em que ao se apresentar uma situação problema, a atividade do trabalho é percebida como meio para a satisfação do que se anseia. Na segunda representação, há uma identificação do balé com o campo do trabalho cuja atividade remete a um à ideia de arte, prazer e área do brincar.

Na primeira representação social em que o trabalho se apresenta como uma possibilidade de realização do desejo, ou de alcançar o que almeja pode-se observar a apresentação de aspectos positivos referentes aos valores produzidos, ligados a um sentimento afetivo de felicidade pela oportunidade de satisfação e saída de um estado de sofrimento ou solução de um problema do sujeito. O lado negativo, como o cansaço, se apresentou de forma compensatória pelo lado positivo. Dessa forma, a subjetividade grupal sobre o trabalho demonstrou conteúdos positivos de caráter afetivo e de produtividade referentes ao sucesso na atividade laboral e satisfação no resultado. Essa representação está relacionada a experiências das crianças com a sua realidade vivenciada e a reprodução de valores da sociedade na qual se está inserida (OLIVEIRA et al, 2010).

Na segunda representação, pode-se observar que o trabalho é representado pela atividade do balé situada no âmbito da arte, do prazer e do brincar. Estes se localizam no espaço potencial que se refere ao relacionamento dos objetos subjetivos com o mundo real, ou seja, apropriação subjetiva da realidade externa.

Dessa forma, a criança se desenvolve no brincar e isso possibilita seu relacionamento com o mundo de maneira satisfatória. A partir disso, a experiência da brincadeira pode proporcionar um viver criativo que será usufruído pelo campo da arte na vida adulta, segundo essa representação. Dito isso, pode-se observar que de forma lúdica, as crianças participantes desta pesquisa conseguiram interpretar o trabalho enquanto uma atividade laboral. Cabe sinalizar que é através do brincar e da arte, que são elementos advindos do espaço potencial, que se constituem as bases para a vida de um sujeito adulto, além de propiciar o desenvolvimento adequado para sua função. Porém, para que isso seja possível é fundamental garantir um ambiente suficientemente bom para o desenvolvimento da criatividade infantil por meio da brincadeira e da ludicidade. Portanto, a constituição de uma infância definida pelo não-trabalho, como um sujeito brincante, é fundamental para que a pessoa possa se desenvolver socialmente, destacando o papel da educação e do ambiente como aspectos fundamentais para que o brincar não seja perturbado e a criança possa usufruir de suas possibilidades de existir no mundo. Então, com o desenvolvimento pleno do ser criança e, posteriormente, com a superação da infância, pode-se vislumbrar a constituição de um sujeito adulto e devidamente engajado numa atividade de trabalho.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento deste estudo propiciou uma análise da historicidade da infância e as transformações de sua concepção ao longo do tempo, destacando a influência na maneira como a criança é concebida na sociedade. Com isso, pode-se compreender como o brincar está inserido no mundo da infância e sua contribuição para o desenvolvimento da criança como um sujeito adulto, e também, como um sujeito numa atividade de trabalho. Além disso, foi possível observar o trabalho como uma atividade para além do vínculo salarial, constituído pelo engajamento de todo corpo do sujeito para realizar aquilo que é demandado por uma instituição frente ao sofrimento da realidade. Por fim, esse estudo permitiu uma pesquisa de campo para compreender a representação social do trabalho de uma criança inserida numa atividade.

Ao analisar os dados da pesquisa de campo, as produções do Procedimento de Desenhos-Estórias com Tema possibilitou a captação de duas representações da subjetividade grupal daquelas crianças. E com a articulação dessas representações com os autores estudados, observa-se a concepção do trabalho como fonte de realização de desejo, cujo caráter positivo de cunho afetivo e satisfatório, advém de reproduções de valores sociais. Além disso, incorpora a idéia do balé no campo da arte e do brincar. Dessa forma, é fundamental a criança possuir uma infância que a permita usufruir da atividade do brincar para que ela se desenvolva criativamente e socialmente. Para isso, é necessária a constituição de proteção infantil, além do acesso a educação que possibilita a ela um ambiente adequado para o seu crescimento e não a exponha precocemente ao mundo do trabalho. Dessa forma, a criança se desenvolverá e posteriormente se tornará um sujeito preparado para entrar numa atividade laboral, em sua vida adulta. Portanto, a partir dos resultados aqui apresentados, pode-se afirmar que o objetivo proposto de compreender as representações sociais, de crianças, sobre o trabalho foi alcançado.

Dado à importância do assunto, deve-se ressaltar a necessidade da criança ser protegida, podendo brincar e desfrutar de um ambiente que propicie seu desenvolvimento como sujeito social e engajada numa atividade de trabalho.

Em virtude do que foi mencionado, esse estudo traz uma compreensão acerca da subjetividade grupal de crianças sobre o trabalho, além de contextualizar com uma reflexão sobre a importância do brincar na infância para o desenvolvimento

da criança que refletirá na constituição de um sujeito adulto vinculado à atividade de trabalho. Com isso, pesquisas futuras poderão explorar as limitações e ampliar as reflexões desta monografia.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AIELLO-VAISBERG, T.M.J. Investigação de Representações Sociais IN TRINCA W. **Formas de Investigação em Psicologia Clínica**. São Paulo: Vetor, 1997, p.255-288.

ÁRIES, P. **História Social da Infância e da Família**. 2º Ed. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1986.

DEJOURS, C. **Trabalho Vivo: Trabalho e emancipação**. Brasília: Paralelo 15, 2012. cap. 1, p.23-44.

LANCMAN, S.; SZNELWAR, L.I. (orgs). **Christophe Dejours: Da psicopatologia à psicodinâmica do trabalho**. 3ª Ed. Revista Ampliada. Brasília: Paralelo 15 / Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2011. cap.11, p.381-408.

MATURANA, H.R; VERDEN-ZÖLLER, G. **Amar e Brincar: Fundamentos esquecidos do humano do patriarcado à democracia**. São Paulo: Editora Palas Athena, 2004. Disponível em: <<https://www.slideshare.net/ateliiegiramundo/amar-e-brincar-fundamentos-esquecidos-do-humano-humberto-maturana-e-gerda-verden-zoller>>. Acesso em: 15 de JUL de 2018.

MINAYO, M.C.S. **O desafio do conhecimento**. São Paulo: Hucitec, 2004.

MOSCOVICI, S. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

OLIVEIRA, D.C.; FISHER, F.M.; TEIXEIRA, M.C.T. V; SÁ, C.P; GOMES, A.M.T. Representações sociais do trabalho: uma análise comparativa entre jovens trabalhadores e não trabalhadores. **Ciência & Saúde Coletiva**, v.15, n.3, p.763-773, 2010. Disponível em: <<http://www.producao.usp.br/handle/BDPI/12945>>. Acesso em: 25 de OUT de 2018.

OLIVEIRA, F. & WERBA, G. **Psicologia social contemporânea**. Petrópolis: Vozes, 1998.

PEREIRA, M.G.C. **Adultificação da Infância do Adulto: Uma Análise Sobre Consumo, Identidade e Estilo de Vida na Década de 90**. In: CONGRESSO INTERNACIONAL COMUNICAÇÃO E CONSUMO, 2014, São Paulo. Anais digitais. PPGCOM - Universidade Federal Fluminense, OUT de 2014.

PINTO JUNIOR, A.A. Do Surgimento Ao Desaparecimento Do Sentimento De Infância: A Trajetória Sócio-política E Libidinal Da Infância Na História Da Civilização Humana. **Revista Jurídica On-line**, n.2, p.1-19, 2009.

TRINCA, W. (organizador). **Procedimento de Desenhos-Estórias: Formas derivadas, desenvolvimentos e expansões**. 1º Ed. São Paulo: Vetor, 2013. cap.11,p. 303-337.

WAJSKOP, G. **O Brincar Na Educação Infantil**. Cad.Pesq. São Paulo, n.92, p.62-69, fev.1995.

WINNICOTT, D.W. **O brincar e a realidade.** Imago Editora LTDA. Rio de Janeiro, 1975.

VAGOSTELLO, L. **O Emprego Da Técnica Do Desenho Da Pessoa Na Chuva: Uma Contribuição Ao Estudo Psicológico De Crianças Vítimas De Violência Doméstica.** Tese (Doutorado - Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Área de Concentração: Psicologia Clínica). Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2007.

ANEXOS**1. SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA DE TCC**

Volta Redonda,.....de.....de 2018.

Eu, Natália Luiza da Conceição, responsável principal pelo projeto de TCC (Trabalho de Conclusão de Curso), o qual pertence ao curso de Psicologia da Universidade Federal Fluminense (UFF), venho pelo presente, solicitar autorização da Secretaria Municipal de Esporte e Lazer (SMEL) no setor de Ballet, numa turma a partir de oito anos, para aplicação do Procedimento Desenho Estórias com Tema, a ser realizado pelas alunas de ballet, no período a combinar, para o trabalho de pesquisa sob o título *A Representação Social da Criança sobre o Trabalho*, com o intuito de identificar qual o conceito de trabalho para a criança.

Queremos informar que o caráter ético desta pesquisa assegura a preservação da identidade das pessoas participantes. Solicitamos ainda a permissão para a divulgação desses resultados e suas respectivas conclusões, em forma de pesquisa, preservando sigilo e ética, conforme termo de consentimento livre que será assinado pelo responsável do participante. Esclarecemos que tal autorização é uma pré-condição.

Agradecemos vossa compreensão e colaboração no processo de desenvolvimento desta futura profissional e da iniciação à pesquisa científica em nossa região. Esta pesquisa está sendo orientada pelo Prof.º Dr.º Antônio Augusto Pinto Junior e co-orientada pela Prof.ª Dr.ª Maria Elisa Siqueira Borges.

Contando com a autorização desta instituição, colocamo-nos à disposição para qualquer esclarecimento.

Atenciosamente,

Graduanda: Natália Luiza da Conceição
28.527.326-4/natalialuiza@id.uff.br

Orientador: Prof.º Dr.º Antônio Augusto Pinto Junior
antonioaugusto@vm.uff.br

Co-Orientadora: Prof.ª Dr.ª Maria Elisa Siqueira Borges
SIAPE: 2241017/melisaborges@uol.com.br

2. TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, responsável pelo (a) aluno (a) de ballet da Secretaria Municipal de Esporte e Lazer (SMEL), que está sendo convidado(a) a participar de um estudo denominado *A Representação Social da Criança sobre o Trabalho*. A participação do (a) aluno (a) no referido estudo será na realização da técnica projetiva do Procedimento de Desenhos-Estórias com Tema.

Estou ciente de que a privacidade do aluno (a) será respeitada, ou seja, o nome do aluno (a) ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, identificá-lo, será mantido em sigilo. Além disso, informamos que o responsável pode recusar a participação do seu filho (a) no estudo, ou retirar seu consentimento a qualquer momento.

É assegurada a assistência durante toda pesquisa, bem como é garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que queira saber antes, durante e depois da participação do aluno (a).

Por fim, tendo sido orientado quanto ao teor de todo o conteúdo aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do já referido estudo, manifesto meu livre consentimento em autorizar o aluno (a) a participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por sua participação.

Volta Redonda, ____ de _____ de 2018.

Assinatura do responsável pelo participante da pesquisa

Natália Luiza da Conceição
28.527.326-4 / natalialuiza@id.uf.br

Orientador: Profº.Drº.Antônio Augusto Pinto Junior
15855492-9/antonioaugusto@vm.uff.br

Co-Orientadora: Profª. Drª Maria Elisa Siqueira Borges
SIAPE:2241017/melisaborges@uol.com.br