



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
BACHARELADO EM CIÊNCIAS SOCIAIS

**A CONSTRUÇÃO SIMBÓLICA DO DINHEIRO NA INFÂNCIA: Estudo comparativo
entre estudantes de escolas pública e privada**

RECIFE

Julho/2019

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO

DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS

BACHARELADO EM CIÊNCIAS SOCIAIS

**A CONSTRUÇÃO SIMBÓLICA DO DINHEIRO NA INFÂNCIA: Estudo comparativo
entre estudantes de escolas pública e privada**

Trabalho de conclusão de curso apresentado pelo
aluno **Lucas Nonato Souza e Silva** ao Curso de
Ciências Sociais da UFRPE – Universidade Federal
Rural de Pernambuco, como requisito para a
obtenção do título de Bacharel em Ciências Sociais.

Orientador: Prof. Dr. Josias de Paula Júnior

RECIFE

Julho/2019

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema Integrado de Bibliotecas da UFRPE
Biblioteca Central, Recife-PE, Brasil

S586c Silva, Lucas Nonato Souza e
A construção simbólica do dinheiro na infância: estudo
comparativo entre estudantes de escolas pública e privada /
Lucas
Nonato Souza e Silva. – Recife, 2019.
73 f. : il.

Orientador(a): Josias de Paula Júnior.
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Ciências
Sociais) – Universidade Federal Rural de Pernambuco,
Departamento de Ciências Sociais, Recife, BR-PE, 2019.
Inclui referências e apêndice(s).

1. Crianças - Aspectos sociais 2. Crianças - Aspectos
psicológicos
3. Moeda - Aspectos sociais 4. Moeda - Aspectos psicológicos
5. Psicologia social I. Paula Júnior, Josias de, orient. II. Título

CDD 300

LUCAS NONATO SOUZA E SILVA

**A CONSTRUÇÃO SIMBÓLICA DO DINHEIRO NA INFÂNCIA: Estudo comparativo
entre estudantes de escolas pública e privada**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao
Departamento de Ciências Sociais da
Universidade Federal Rural de Pernambuco,
como parte dos requisitos necessários à obtenção
do título de Bacharel em Ciências Sociais.

Recife, ____ de _____ de 2019

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Josias de Paula Júnior - Orientador
(Universidade Federal Rural de Pernambuco)

Prof^ª. Dr^ª. Júlia Figueredo Benzaquen
(Universidade Federal Rural de Pernambuco)

Prof. Dr. João Gilberto de Farias Silva
(Universidade Federal Rural de Pernambuco)

RESUMO

Vive-se em uma sociedade na qual o dinheiro permeia grande parte das relações que os indivíduos estabelecem no seu cotidiano. Assim, os sujeitos estão imersos nesse contexto financeiro desde a infância e, por conseguinte, acabam por desenvolver uma ideia sobre o dinheiro que pode ter influência na maneira com a qual lidarão com ele nas suas vidas quando adultos. Este trabalho procura investigar as representações sociais que as crianças têm do dinheiro. Para isso, foram pesquisadas, por meio da técnica da associação livre, as relações estabelecidas por estudantes do 3º ano do ensino fundamental de uma escola pública e uma escola privada da cidade do Recife, no intuito de descobrir quais eram as representações que esses grupos de indivíduos tinham do dinheiro. Através da quantificação dos termos utilizados pelas crianças e da análise de conteúdo buscou-se categorias que pudessem delinear as ligações que os participantes fazem com o dinheiro e mapear o local dele na vida social desses sujeitos. Com isso, espera-se, minimamente, poder explicitar as influências que as relações sociais e o compartilhamento dos espaços têm na formação dos conceitos desde idades muito iniciais na vida em sociedade.

Palavras-chave: Crianças; Dinheiro; Representação; Social

ABSTRACT

People live in a society in which money is in much of the relationships that individuals establish in their daily lives. Thus, subjects are immersed in this financial context from childhood and therefore end up developing an idea about money that may have influence on how they dealt with their lives as adults. This paper seeks to investigate children's social representations of money. For this purpose, the relationships established by students of the third year of the elementary school of the public school and the private school of the city of Recife were investigated by means of the free association technique in order to discover which representations these groups of individuals had of the money. Through the quantification of the terms used by the children and the analysis of content made, we sought categories that could outline the links that participants make with money and map the place of money in the social life of these subjects. With this, it is hoped, minimally, to be able to explain the influences that the social relations and the sharing of spaces have in the formation of the concepts from very early ages in the social coexistence.

Keywords: Children; Money; Representation; Social

Ao riso

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer a todos aqueles que fizeram com que este trabalho fosse possível, em especial a Luciana e Helena do Colégio Apoio e a Ana Rita e Catarina da Escola Estadual Rozemar Macedo Lima, sem as quais esta pesquisa não poderia ser realizada.

Agradeço igualmente a minha família e os amigos pelo suporte e companhia dada ao longo do caminho percorrido, os quais me deram as bases para a construção deste trabalho. Tereza, Carmita, Artur, Vinícius, Bianca, Arthur, Camila, Lívia, infinitamente a Rebeca, Higor, Vânia, Socorro, Patrícia, Ivo, Lara, Madelena, Yasmim.

Por último, agradeço a todos os membros do curso de Ciências Sociais, destacando a figura de meu Orientador, Josias, pela liberdade dada para a realização desta pesquisa.

O mundo não é o que pensamos

(Drummond)

SUMÁRIO

1.INTRODUÇÃO	10
2.CAPÍTULO I- APRENDIZAGEM E SOCIALIZAÇÃO.....	12
2.1 Perspectiva filosófica.....	12
2.2 – Perspectiva Sociológica	17
2.3 – Perspectiva Psicológica.....	22
3.CAPÍTULO II -ESTÁGIOS DO DESENVOLVIMENTO E REPRESENTAÇÃO SOCIAL.....	29
3.1 – Fases do desenvolvimento infantil.....	29
3.2 – Representação social e dinheiro.....	36
4.CAPÍTULO III - METODOLOGIA.....	44
4.1 Local de pesquisa.....	44
4.2 Sujeitos da pesquisa	44
4.3 -Instrumento de coleta de dados.	45
5.CAPÍTULO IV- ANÁLISE DE DADOS.....	48
5.1 Escola Privada.....	48
5.2 Escola Pública.....	51
5.3 Classificação de Palavras.....	53
5.4 Análise comparativa entre escola privada e pública	56
6.CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	69
REFERÊNCIAS	72
APÊNDICES	74

1.INTRODUÇÃO

Este trabalho tem por objetivo compreender qual é a representação que as crianças têm do dinheiro. Busca-se descobrir não só se elas compreendem a função prática do dinheiro, como um objeto que é usado por indivíduos para adquirir bens em seu cotidiano, mas sim, seu conceito. Desse modo, a intenção da presente pesquisa é saber os significados associados a ele com a intenção de descobri-lo enquanto símbolo.

Por se viver em uma sociedade na qual o dinheiro tem um papel importante para a manutenção dos indivíduos e da própria sociedade, o contato com instâncias financeiras acontece desde a infância. Pode-se dizer, portanto, que uma criança pequena, mesmo não estando consciente das relações monetárias que a cercam, está imersa nesse ambiente. Assim, por exemplo, para que se possa manter uma casa funcionando, em termos de manutenção, alimentação, lazer e, inclusive, suprir as necessidades da própria criança, é preciso que haja transações monetárias envolvidas no processo.

Porém, com o desenvolvimento da criança, tanto em termos de maturação das funções cerebrais, como das capacidades sociais de interação com o meio, esse obscurantismo dos anos iniciais em relação ao dinheiro é fadado a um fim. Ao perceber a presença do dinheiro nas relações sociais, a criança começa a lembrar de situações vividas e as usa como referência social e, em decorrência disso, passa a associar o dinheiro a diversos outros objetos, lugares e ações presentes no seu cotidiano.

Para os fins deste trabalho, procurou-se descobrir se já existe e qual é essa imagem social que se tem formada a respeito do dinheiro nos primeiros anos de vida em sociedade. Entende-se que as representações que se formam nas idades mais iniciais têm influência na percepção e na maneira com a qual os adultos lidam com o dinheiro no decorrer de suas vidas. Sendo assim, a pesquisa desses conceitos, no princípio da formação de conceitos para o indivíduo, mostra-se uma investigação de caráter relevante para a vida social.

Assim, participaram da pesquisa, crianças por volta dos 7 anos de idade, pois, segundo as teorias do desenvolvimento cognitivo, elas já são capazes de interagir com o ambiente de uma maneira logicamente estruturada, uma vez que, trabalham com operações mentais coerentes entre si e teriam, portanto, condições de expressar as representações sociais do dinheiro correspondentes à comunidade na qual vivem. Sendo, dessa maneira, as crianças, por meio do uso de palavras, capazes de expor o significado do dinheiro compartilhado, assimilado e reproduzido por seus pares.

Partindo dessa perspectiva, a coleta de dados para a pesquisa foi realizada com crianças do 3º ano do ensino fundamental nas suas respectivas escolas. Foi escolhida uma turma de uma escola privada, do Colégio Apoio, e uma turma de uma escola pública da rede municipal de ensino, Rozemar Macedo Lima, ambas localizadas no bairro de Casa Amarela, na cidade do Recife, nas quais foram coletados os dados utilizados para esta pesquisa durante o mês de Abril de 2019.

Foram escolhidas essas escolas pela sua proximidade geográfica e por conta das crianças que frequentam essas escolas divergirem em suas condições socioeconômicas e, assim, virem de ambientes que se relacionam com o dinheiro diferentemente. Dessa maneira, é construída uma amostra mais diversificada dos dados colhidos, em função de seus sujeitos, como também torna-se possível apontar diferenças através de comparações feitas entre os dois públicos.

Dito isso, o presente trabalho se estrutura da seguinte forma: no primeiro capítulo tratar-se-á da aprendizagem e da socialização dentro de três perspectivas, a saber, a filosófica, a sociológica e a psicológica; no segundo capítulo, o assunto será o desenvolvimento cognitivo e a representação social, partindo de uma perspectiva na qual ambas influenciam-se mutuamente; no terceiro capítulo, explicar-se-á a escolha metodológica utilizada nesta pesquisa; e, finalmente, no quarto capítulo será feita a análise dos dados coletados frente às teorias propostas nos capítulos anteriores.

2. CAPÍTULO I -APRENDIZAGEM E SOCIALIZAÇÃO

2.1. Perspectiva filosófica

As mais diversas questões tiveram e têm espaço nos questionamentos e elucubrações que perpassam a humanidade no curso de sua história. Dentre elas, pode-se pensar nas mais abstratas como o conceito de verdade, de existência, de bem; outras mais ligadas à prática, ao modo de vida, como “qual seria a atitude correta?”, “qual seria o melhor sistema de governo?”, “como se deve comportar em sociedade?”. Entre esses pensamentos, a pergunta “Como as pessoas aprendem?” tem sido respondida de muitas maneiras ao longo dos séculos.

Tratando dos tempos dos filósofos gregos antigos, pode-se começar com o método Socrático. Sócrates, um importante pensador grego que, devido a sua influência, serve como marco para dividir a história da filosofia em pré-socráticos, aqueles pensadores mais ligados, porém não somente, a uma filosofia naturalista, e aqueles que vieram depois de seus ensinamentos. Sócrates, quando era perguntado sobre algum assunto, respondia-lhes com um questionamento que fazia com que aquele que tinha dúvidas voltasse a pensar sobre o assunto, e, quantas fossem as respostas dadas, seriam as perguntas feitas. Deu-se a esse processo o nome de Maiêutica, o modo de dar nascimento ao conhecimento (GOTTSCALK, 2010).

Sócrates pensava que todo o conhecimento já estava presente na alma dos seres humanos, eles apenas precisavam ser questionados sobre eles, no intuito de relembrar aquilo que já havia dentro deles. O próprio Sócrates não escreveu nada, assim, seu discípulo Platão era quem escrevia seus diálogos, pois compartilhava do pensamento de seu mestre. No livro de Platão chamado *Mênon*, Sócrates faz perguntas sistemáticas com o objetivo de levar um escravo a deduzir o Teorema de Pitágoras, diz “Vês, Mênon, que eu não estou ensinando isso absolutamente, e sim estou perguntando tudo?” (PLATÃO, 2001, p.55). Entende-se, desse modo que o processo de aprender era algo que surgia do interior dos próprios seres humanos que, de antemão, já detinham o conhecimento, apenas precisavam trazê-lo à consciência.

Platão, que era adepto desse pensamento, em um outro diálogo chamado *Fedro*, expõe essa ideia de relembrar o conhecimento adquirido em um tempo passado. Diz Sócrates em seu segundo discurso:

A inteligência humana deve exercer-se segundo o que designamos por Ideia, indo desde a multiplicidade das sensações para uma unidade cuja abstração é a verdade racional. Este acto de abstração consiste numa recordação das verdades eternas contempladas pela alma no momento em que se integrava no séquito de um deus, quando podia contemplar estas existências a que atribuímos a realidade e quando,

depois, levantava os olhos para o que é verdadeiramente real. (PLATÃO, 2000, p.65).

Percebe-se que, dentro dessa perspectiva, aprender seria um ato no qual o indivíduo, por meio de questionamentos e da contemplação, recorda aquilo que ele já tinha conhecido, essencialmente, pela natureza de sua alma. Desse modo, tem-se que aprender algo é relembrar desse algo.

Ainda na filosofia antiga, um discípulo de Platão, Aristóteles, aparece com uma teoria muito diferente daquela apresentada por seu mestre e pelo próprio Sócrates. No pensamento aristotélico aprender é associado ao ato de imitar. Diz ele na *Poética*:

Ao que parece, duas causas, e ambas naturais, geraram a poesia. O imitar é congênito no homem (e nisso difere dos outros viventes, pois, de todos, é ele o mais imitador, e, por imitação, aprende as primeiras noções), e os homens se comprazem no imitado. (ARISTÓTELES, 1984, p.243)

Em outra obra sua, *Política*, Aristóteles tem outra frase famosa que diz “Por isso, é evidente que o Estado é uma criação da natureza e que o Homem é, por natureza, um animal político.” (ARISTOTLE, 1999, p.05, tradução nossa). Com essa afirmação que o Homem é por natureza um animal político, ele traz para a discussão algo muito caro na construção do conhecimento e da aprendizagem, a socialização.

Em uma perspectiva inovadora da aprendizagem, em relação aos seus predecessores, Aristóteles abandona o ato de relembrar e o substitui pelo de experimentar. É importante ressaltar a diferença entre como Platão e Aristóteles entendem o conhecimento para compreender essa virada. Enquanto o primeiro era um racionalista e acreditava na capacidade da razão de apreender e esclarecer o mundo, o segundo tinha uma visão empirista e cria na experiência como base do conhecimento.

A partir desse ponto nota-se a necessidade de mudança, de novas formas de aprender que não a racionalidade pura de Platão e Sócrates. Era preciso introduzir meios mais concretos no âmbito da aprendizagem e da comunicação dos indivíduos com o ambiente que os cerca e como eles assimilam essas informações.

Essas duas correntes de pensamento, o racionalismo e o empirismo, permaneceram relevantes para toda a filosofia pelos séculos que viriam, pois foi ela que se dedicou a epistemologia durante a idade média e moderna levantando questões e modificações nessas linhas de pensamento.

No século XVIII, com Immanuel Kant, houve uma mudança que seria muito importante em relação ao papel do sujeito epistêmico e, por consequência, cria-se uma abertura para a função mais ativa do indivíduo na construção do conhecimento. Quando na

Crítica da Razão Pura diz que “pensamentos sem conteúdo são vazios; intuições sem conceitos são cegas” (KANT, 1987, p.75), abre um precedente para a importância dos conteúdos adquiridos no processo de pensamento e, por conseguinte, do lugar do sujeito, que é quem de fato tem as experiências, no processo de aprendizagem sobre o próprio ato de pensar.

Em 1953 é lançado um livro de Ludwig Wittgenstein chamado *Investigações Filosóficas*, que marca a segunda fase do pensamento desse autor. Anteriormente, havia escrito o *Tractatus Logico-Philosophicus*, livro que tratava da linguagem, porém de uma forma muito mais analítica, voltada para as proposições lógicas. Após abandonar sua carreira docente em Cambridge, ele reformula sua teoria sobre a linguagem e sua utilização baseada no uso comum das palavras.

Em *Investigações Filosóficas*, aparece o conceito de jogo de linguagem. Ele utiliza a palavra jogo, pois pressupõe que, assim como em um jogo de xadrez, de futebol ou de palavras cruzadas, por exemplo, existem regras que pautam o andamento dos movimentos a serem feitos e que são aceitas, compreendidas e compartilhadas entre os jogadores para que a ação de jogar possa ocorrer satisfatoriamente. Essas regras seriam, do mesmo modo, presentes na linguagem, ou seja, o modo como as pessoas usam as palavras são determinantes para que elas sejam compreendidas. Assim sendo, é preciso um processo de socialização dos novos usuários da linguagem, isso é, o contato com o uso ativo das palavras para que se compreendam as regras.

Sobre os jogos de linguagem, Wittgenstein diz:

A expressão “jogo de linguagem” deve salientar aqui que falar uma língua é parte de uma atividade ou de uma forma de vida.
 Tenha presente a variedade de jogos de linguagem nos seguintes exemplos, e em outros:
 Ordenar, e agir segundo as ordens –
 Descrever um objeto pela aparência ou pelas suas medidas –
 Produzir um objeto de acordo com uma descrição(desenho) –
 Relatar um acontecimento –
 Fazer suposições sobre o acontecimento –
 Levantar uma hipótese e examiná-la
 [...]
 Inventar uma história; e ler
 Representar teatro – (WITTGENSTEIN, 2012, p..27)

Na descrição do que seriam esses jogos, são utilizadas situações que são essencialmente de socialização, como relatar um acontecimento ou inventar uma história e lê-la, na qual pode-se dizer que o relato de um fato é feito de um indivíduo para um outro, pressupondo a interação entre os pares. Essas regras, que podem ser explícitas ou implícitas mas que são compreendidas pelos falantes, são as responsáveis pelo uso adequando da língua.

Por essa razão diz que “se um leão pudesse falar, nós não seríamos capazes de entendê-lo” (WITTGENSTEIN, 2012, p.289), supondo que os humanos não seriam capazes de compreender seu jogo.

Outro ponto para se dar destaque a partir dessa perspectiva é a importância da linguagem para o processo de aprendizagem. A linguagem por ser a estrutura que promove a comunicação entre os indivíduos, e nesse ponto é importante ressaltar que linguagem vai além da língua falada, compreendendo os sistemas de interação é, também, veículo para a transmissão de conhecimento de um indivíduo para outro.

Dessa maneira, é possível perceber que dentro da teoria do Wittgenstein são encontrados elementos que relacionam a linguagem, a socialização e a aprendizagem, conceitos que são caros para a psicologia e sociologia e que se tratarão nas próximas sessões. A primeira, no entanto, não se mostra um tema desconhecido para o autor, uma vez que, aparecem em *Investigações Filosóficas* citações sobre o trabalho de William James e o Behaviorismo. Assim, já estão presentes no pensamento do filósofo essas influências quando tinha a intenção de trabalhar com linguagem e significação.

Também, durante o Século XX, um pensador que se preocupou com o lugar da linguagem e seu papel na construção e descrição da realidade foi Michel Foucault. Foucault tinha como um aspecto central de sua filosofia tratar sobre o poder, poder esse que estava presente em todos os estamentos da sociedade. Sobre o poder, dentro da visão foucaultiana, ele não é algo que emana de algum lugar e que enobrece aqueles poucos escolhidos ou qualquer visão perto disso. Poder é algo que advém das relações (DÍAZ, 2012).

Quando um indivíduo ou um grupo de indivíduos exercem formas de controle sobre outro indivíduo ou grupo de indivíduos se estabelece uma relação de poder. Elas podem advir de diversos tipos de relação, sejam elas de força, monetárias, epistemológicas ou científicas, por exemplo. Nessa relação existe uma posição que tem vantagens em comparação as outras e é justamente deste distanciamento que surge o poder, enquanto uma instância de controle de significado e ações. O poder é, dessa maneira, social.

“O indivíduo é, sem dúvida, o átomo fictício de uma representação 'ideológica' da sociedade” (FOUCAULT, 2013, p.185). Com essa frase presente em *Vigiar e Punir*, Foucault põe o sujeito em um local de construção frente a sociedade, ou seja, é um fruto dos processos de aprendizagem que compartilha com os outros indivíduos e com as estruturas que perpassam o meio social em que vive.

Mostra-se, assim, a forte influência da vida em sociedade na formação dos sujeitos e como os processos de socialização, os ambientes pelos quais os indivíduos transitam, os

diálogos que se têm e os contatos que são estabelecidos ao longo da vida contribuem para a modelagem do modo de agir e pensar.

Dessa forma, não é a toa que Foucault dá uma especial atenção aos processos disciplinares nos seus escritos. Quando se fala em disciplinar o indivíduo, controlar suas ações, os espaços que frequenta e as pessoas com quem convive é uma maneira de controlar também os modos de socialização possíveis para aquele indivíduo ou grupo, mas em decorrência disso, também sua forma de pensar.

Em *As palavras e as Coisas*, o autor define o que chama de gramática geral como sendo aquilo que “é o estudo da ordem verbal na sua relação com a simultaneidade que ela é encarregada de representar.” (FOUCAULT, 2000, p.114). Mostra-se uma ligação com o uso das palavras, dos termos, dos conceitos com as representações mentais que os sujeitos têm dos objetos que são usados para representar. O que sugere uma aproximação entre a linguagem e o processo de representação, no qual o indivíduo em questão utiliza de signos comuns entre os membros de um grupo para dizer algo.

Eis a importância do discurso na formação dos sujeitos. O discurso é também uma forma de poder, um poder que tem a capacidade de segregar e abafar falas e ações, mas que também tem um lado de positividade, ou seja, é capaz de construir mundos. Nesse ponto, poder, disciplina, linguagem, saber, controle, representação e aprendizagem dividem o mesmo espaço na formação do sujeito, uma vez que, esse conjunto coopera mutuamente para construção do universo simbólico das pessoas.

Com isso, é possível, mesmo que brevemente perceber que questionamentos sobre o conhecimento, o sujeito e as maneiras com as quais esses aprendem a conhecer e representar o mundo estão presentes na história da filosofia, seja com um caráter racionalista, empirista, associado a problemas epistemológicos e a linguagem ou a processos de subjetivação e controle dos indivíduos.

Cada pensador citado, dentre inúmeros outros que também trabalharam com o assunto, tinham uma maneira própria de lidar com o pensamento, no entanto, é possível perceber a aproximação existente entre conceitos como linguagem, conhecimento, representação, socialização e aprendizagem.

2.2. Perspectiva Sociológica

A sociologia também se preocupou com os processos de aprendizagem por parte dos indivíduos, mas, principalmente, com as implicações que aprender um conceito ou uma ação têm no âmbito social. Um sujeito que está presente no meio social está sendo influenciado por ele o tempo todo, mesmo que não questione ou perceba as regras como decorrentes de um sistema estruturado.

Sobre essa formação de modos de agir e pensar, Pierre Bourdieu, em seu livro *O Poder Simbólico* descreve o que seria essa influência que um modo de agir consolidado tem sobre os membros de uma sociedade. Ele diz:

O poder simbólico é um poder de construção da realidade que tende a estabelecer uma ordem *gnoseológica*: o sentido imediato do mundo (e em particular do mundo social) supõe aquilo que Durkheim chama de *conformismo lógico*, quer dizer << uma concepção homogênea do tempo, do espaço, do número, da causa, que torna possível a concordância entre as inteligências >>. (BOURDIEU, 1998, p.9)

Percebe-se que o poder simbólico apresenta um caráter de homogeneidade, nas palavras do próprio Bourdieu. Essa homogeneidade é que dá o verniz de legitimidade ao discurso que está sendo proclamado. Ao se reproduzir um conceito ou exercer um ato que vai de acordo com os costumes e as ideias de uma época, se está em conformidade, conformismo lógico, com aquilo que se tem por certo, representando pouca ameaça ao status quo.

Na realidade, ao disseminar um pensamento que já é hegemônico se está reconstruindo a todo instante um modo de interpretação do mundo social. É necessário chamar atenção para o fato de que em uma sociedade existem vários discursos e modos de vida que disputam entre si o espaço pelo lugar hegemônico e os meios dominantes têm que tentar se manter nessa posição de privilégio momento a momento.

Através do controle do espaço simbólico, as classes dominantes têm a possibilidade de se manter indefinidamente, ou melhor, enquanto conseguirem manter o discurso, em situações de superioridade. Assim:

O poder simbólico como poder de construir o dado pela enunciação, de fazer ver e fazer crer, de confirmar ou de transformar a visão do mundo e, deste modo, a ação sobre o mundo, e portanto o mundo; poder quase mágico que permite obter o equivalente daquilo que é obtido pela força (física ou econômica) graças ao efeito específico de mobilização, só se exercer se for reconhecido, quer dizer, ignorado como abstrato. (BOURDIEU, 1998, p14)

O domínio sobre os símbolos que fornecem os meios para interpretar as situações sociais se configura como um modo de fazer com que as pessoas ajam em uma direção ou outra. Essa capacidade simbólica tem tanta eficácia como o dinheiro ou como a força física

para mobilizar as pessoas, no entanto, ela é sutil, ou seja, os indivíduos não se sentem oprimidos a tomar atitudes, as fazem naturalmente.

Por essa razão, Bourdieu fala em estruturas estruturadas e estruturas estruturantes. As estruturas estruturadas são aquelas que, por serem tradicionais, se encontram em um patamar sólido, que, dificilmente, pode ser atacado ou destituído. São instâncias linguísticas, culturais, institucionais que produzem o conhecimento, assim como, o reproduzem e o retroalimentam sempre que possível.

Já as estruturas estruturantes são aquelas responsáveis por levar e sedimentar as regras sociais, interpretativas e culturais nos indivíduos, gerando, assim, assimilação aos modos de vida dominante. Nota-se a ligação que se tem entre as estruturas estruturadas e estruturantes, uma vez que, as duas trabalham juntas. Desse modo, enquanto uma fornece aquilo que deve ser aprendido pelos sujeitos, a outra leva a mensagem proposta. Em último grau, estruturas estruturadas e estruturantes se fundem uma com a outra.

Tendo-se em mente o caráter abstrato, como dito pelo Bourdieu, do poder simbólico, é preciso que ele se mantenha “invisível”, “natural”, “ordinário” no meio social. Essa característica está ligada à habitualidade das situações, as suas repetições cotidianas. Assim, surge a ideia do *habitus*, diz Bourdieu:

O *habitus*, como indica a palavra, é um conhecimento adquirido e também um *haver*, um capital (de um sujeito transcendental na tradição idealista) o *habitus*, a *hexis*, indica a disposição incorporada, quase postural – , mas sim o de um agente em acção: tratava-se de chamar a atenção para o<< primado da razão>> prática do que falava Fichte...(BOURDIEU, 1998,p.61)

Por conta da vulgaridade, da frequência, da cotidianidade dos atos que são feitos diariamente, das palavras que são ditas, dos conceitos que são afirmados, mas também pela quantidade de pessoas que os reproduzem, eles são mantidos como verdadeiros sem nenhum tipo de esforço extraordinário. Quanto mais naturais forem os atos, quanto mais aprendidos eles forem, mais legitimidade eles adquirem.

Assim “A violência simbólica é uma violência que se exerce com a cumplicidade tácita dos que a sofrem e também, com frequência, dos que a exerce, na medida em que uns e outros são inconscientes de exercê-la ou de sofrê-la.” (BOURDIEU, 1997, p.22). Isso significa dizer que essa violência pode e passa muitas vezes despercebida no ambiente social, devido ao seu caráter de estar escondida por trás de símbolos.

Com isso, os indivíduos aprendem a viver em sociedade compartilhando dos mesmos hábitos que os outros cidadãos. Eles assimilam a cultura na qual nasceram e, desde que aquele regime de controle simbólico não seja demasiado opressor, raramente haverá uma força de

combate organizada massivamente para derrubar o discurso hegemônico. Isso porque sujeitos entendem toda essa situação como sendo sua própria cultura.

Não se pode ignorar, por tanto, o fato de que se existe uma classe dominante existem classes outras que não dominam. Há poder e dominância na sociedade. Assim:

Pode-se assim representar o mundo social em forma de um espaço (a várias dimensões) construído na base de princípios de diferenciação ou de distribuição construídos pelo conjunto das propriedades que actuam no universo social considerado, quer dizer, apropriadas a conferir, ao detentor delas, força ou poder nesse universo. Os agentes e grupos de agentes são assim definidos pelas *posições relativas* neste espaço. (BOURDIEU, 1998, p.134)

Dessas posições relativas surgem os discursos relativos que, mesmo que não sejam o dominante, têm suas forças nos espaços apropriados. É inadequado pensar que porque existe um discurso dominante, não existem outros que fazem frente a ele e que o pensamento dominante tem a mesma capacidade de penetração nos diversos e heterogêneos âmbitos da sociedade.

A depender da proximidade que os indivíduos têm com as regras pregadas pelo discurso hegemônico, ele consegue ficar cada vez mais disfarçado nos lugares em que chega. Assim, aqueles que mais sofrem como os desmandos do poder dominante têm maior possibilidade de combatê-lo por percebê-lo.

Dessa maneira, os ambientes nos quais os indivíduos estão inseridos vão diferenciar os olhares que eles terão sobre a sociedade. Em um livro nominado *A Distinção*, Bourdieu discorre sobre o gosto estético e as implicações que o local de nascimento e a formação que um sujeito recebe têm na sua percepção da arte. Com a frase “O ‘olho’ é um produto da história reproduzido pela educação” (BOURDIEU, 2017, p.10) o autor expõe a importância da formação do sujeito e sua relação com a obra de arte, mas, por consequência, para o mundo social.

As diferentes classes têm maneiras distintas de interpretar o mundo. Quando um indivíduo nasce em um lar que está rodeado por obras de arte, livros, discos que são condecorados pela cultura legítima, ele desenvolve um olhar, segundo o Bourdieu, nativo para perceber os estímulos da obra de arte. O ensino e a aprendizagem estética acontecem de forma natural nesses ambientes.

Essa colocação sobre o olhar estético pode ser expandida para o olhar que os indivíduos projetam no meio social. É por isso que Bourdieu destaca o caráter que as condições sociais têm sobre os sujeitos. Desse modo:

De fato, por intermédio das condições econômicas e sociais que elas pressupõem, as diferentes maneiras, mais ou menos separadas ou distantes, de entrar em relação com as realidades e as ficções, de acreditar nas ficções ou nas realidades que elas simulam, estão estreitamente associadas às diferentes posições possíveis no espaço social e, por conseguinte, estreitamente inseridas nos sistemas de disposições (*habitus*) características de diferentes classes e frações de classe. (BOURDIEU, 2017, p.13)

Os ambientes nos quais os indivíduos têm sua socialização vão influenciar na maneira como esses sujeitos experienciam o mundo ao seu redor. É prudente destacar que a detenção do que Bourdieu denomina de capital cultural se transforma em status, isso é, um modo de distinção social. Aqueles que frequentam os ambientes nos quais a produção artística ocorre e os que têm acesso direto a esses locais sentem-se, e também são vistos, como detentores de características nobres.

Por isso afirma que “A percepção propriamente estética, da obra de arte (que tem, evidentemente, seus graus de realização) está dotada de um *princípio de pertinência* socialmente constituído e adquirido...” (BOURDIEU, 2017, p.51). Desse modo, fica expressa a influência da socialização na produção de sujeitos, no modo como eles veem e, conseqüentemente, agem sobre o mundo.

Eis a razão pela qual Bourdieu não tira da equação o poder do dinheiro na hora de falar sobre a construção do capital cultural, assim diz que “o poder econômico é, antes de tudo, o poder de colocar a necessidade econômica à distância”(BOURDIEU, 2017, p.55). Dessa maneira, o dinheiro consegue comprar mais do que objetos. Munidos de capital econômico é possível se adquirir experiência e, tão importante quanto, tempo livre que pode ser investido em formação.

Decorrente desse entendimento que Bourdieu tem dos processos de estruturação que ocorrem em uma sociedade e como esses processos têm que, para manter-se, estar inseridos nas vidas do maior número possível de pessoas. Assim, ele analisa um meio de comunicação que, em sua época, era o melhor modo de divulgação de informações, a televisão.

Em *Sobre a televisão* é analisado o poder da comunicação em massa e a capacidade dos discursos fomentarem em um grande número de pessoas, simultaneamente, a urgência de falar sobre determinado assunto. Diz ele que “A ideologia é uma ilusão interesseira, sem deixar de ser bem fundamentada”(BOURDIEU, 2017, p.73), quando trata da necessidade de se manter uma posição em uniformidade perante o meio social, daí a importância da televisão nesse contexto.

“Com a televisão estamos diante de um instrumento que, teoricamente, possibilita atingir todo mundo” (BOURDIEU, 1997, p.18). Essa frase abre espaço para que se perceba um poder de comunicação em massa que atinge diversos indivíduos ao mesmo tempo para guiá-los em uma direção.

Sobre processos de socialização e, em decorrência disso, de formação dos sujeitos, Berger e Luckmann escrevem um livro chamado *A Construção Social da Realidade*. Nesse livro os autores afirmam que “A ordem social existe unicamente como produto da atividade humana” (BERGER; LUCKMANN, 2004, p.76). A socialização ganha um papel central nesse contexto, pois seria produto da atividade dos indivíduos que, se relacionando, desenvolvem um modo de se organizar que é, essencialmente, social.

Os autores, assim com Pierre Bourdieu, não desprezam, muito pelo contrário, entendem, a importância dos atos sociais comumente repetidos na manutenção dos modos de vida e da compreensão de seu lugar na socialização. Por isso dizem que

Toda atividade humana está sujeita ao hábito. Qualquer ação frequentemente repetida torna-se moldada em um padrão, que pode em seguida ser reproduzido com economia de esforço e que, ipso facto, é apreendido pelo executante como padrão. (BERGER; LUCKMANN, 2004, p.77).

Por meio da repetição, é que os sujeitos aprendem os hábitos daquela população. Ao ver uma ação, ouvir uma expressão, observar uma atitude e, aos poucos, começar, ele mesmo, a repetir os atos compartilhados por todos, aprende o modo de ação e de pensamento praticado naquele espaço, tornando-se membro dele.

A educação que o indivíduo recebe daqueles que estão próximos a ele fazem os autores afirmarem que “o processo de transmissão simplesmente reforça o sentido que os pais têm da realidade, quanto mais não seja porque, falando cruamente, a dizer ‘É assim que as coisas são feitas’, frequentemente o próprio indivíduo acredita que é isso mesmo.” (BERGER; LUCKMANN, 2004, p.86). Esse tipo de atitude reforça o critério de realidade não questionável, que afirma que as coisas são como são e devem ser apenas aprendidas como, de fato, na maioria dos casos, ocorre.

As pessoas nascem em um meio social e desde pequenas estão se relacionando com outros seres humanos, a princípio em sua família, mas, posteriormente, interagem como diversos outros nos mais variados ambientes. Sobre isso, dizem os autores que:

A socialização primária é a primeira socialização que o indivíduo experimenta na infância, e em virtude da qual torna-se membro da sociedade. A socialização secundária é qualquer processo subsequente que introduz um indivíduo já

socializado em novos setores do mundo objetivo de uma sociedade. (BERGER; LUCKMANN, 2004, p.175)

Dessa forma, o indivíduo desde o momento do seu nascimento, já está presente em um ambiente social e sociável no qual ele aprende a agir como os outros membros com o objetivo e se comunicar com eles, mas também de criar identificação e vínculo com os outros elementos do grupo.

Nesse sentido, o contato com o outro é responsável pela formação do sujeito enquanto ele próprio. Por isso, é dito que

A formação na consciência do outro generalizado marca uma fase decisiva na socialização. Implica a interiorização da sociedade enquanto tal e da realidade objetiva nela estabelecida e, ao mesmo tempo, o estabelecimento objetivo de uma identidade coerente e contínua. (BERGER; LUCKMANN, 2004, p.179).

É possível perceber nessas duas perspectivas sociológicas apresentadas que a socialização e a aprendizagem estão ligados aos processos de subjetivação que ocorrem no âmbito da vida social organizada. A aprendizagem é, dentro dessa visão, um processo de internalização de valores que vêm de estruturas capazes de produzir e reproduzir modos de vida conjuntos por parte dos sujeitos ali inseridos.

2.3. Perspectiva Psicológica

Outra área do conhecimento que também se dedica a estudar os meios de aprendizagem pelos indivíduos é a psicologia. Desde o começo dos estudos sobre a mente humana, dentro da perspectiva psicológica, os processos pelos quais os humanos aprendem, mas também como outras espécies são condicionadas a agir de uma maneira e não de outra, o que se é ensinado tem um lugar caro para o campo.

A primeira das escolas que se dedicou a pensar os modos de aprendizagem e como a mente opera foi o estruturalismo. Essa linha de pensamento pode ser definida como a que busca "... compreender a estrutura (configuração de elementos) da mente e suas percepções, analisando tais percepções em seus fatores constituintes." (STERNBERG, 2000, p.25).

Dentro dessa escola, que teve como um de seus precursores Wilhelm Wundt, se estava interessado em saber como os sujeitos percebem os objetos. Desse modo, ao se observar um objeto como uma mesa, por exemplo, se teria uma preocupação em saber o que era essa mesa para o indivíduo em termos de percepção de suas cores, suas formas geométricas e a sua

dimensão. Essa corrente deu um passo importante para transformar psicologia em uma ciência sistemática e empírica.

Em contra partida ao estruturalismo, havia outra corrente de pensamento que buscava compreender a aprendizagem por outros termos, essa escola foi o Funcionalismo. Enquanto os estruturalistas estavam preocupados em saber como eram percebidos os objetos, os funcionalistas estavam ligados aos processos de pensamento, ou seja, no porquê de agir de tal ou qual forma.

Sua preocupação era com os processos desempenhados pela mente que levavam os organismos, quando confrontados com um estímulo específico, a tomar uma atitude e não outra. Estavam interessados em saber dos usos possíveis da consciência e entender qual é a relação total existente entre os organismos e o ambiente que os cerca.

Os funcionalistas utilizavam de vários métodos de pesquisa para realizar seus experimentos. Não necessariamente se uniam pela forma metodológica que usavam, mas pelas perguntas que faziam, se interessando pela forma de pensar e, do mesmo modo, pelo que pode ser feito com o conhecimento adquirido. Por esse caráter de utilidade, houve a aproximação da corrente com o pragmatismo na figura de William James e suas pesquisas no campo da consciência e da percepção.

Uma terceira escola que pode ser citada historicamente é o chamado Associacionismo. Essa forma teórica de se pensar tem por base ser uma linha que “examina como os fatos ou ideias podem associar-se reciprocamente na mente a fim de resultar em uma forma de aprendizagem” (STERNBERG, 2000, p.28).

Os psicólogos associacionistas procuravam, assim como os funcionalistas, integrar várias maneiras de se fazer pesquisa como intuito de responder à pergunta compartilhada por eles, a saber, “como as ideias se associam umas as outras para que juntas gerem conhecimento para o sujeito?”.

Desse modo, o associacionismo, se inseria em uma tradição empirista que tinha como representante, na filosofia, John Locke. Em sua teoria ele falava da aquisição de ideias simples que, com o passar das experiências e a observação da ligação entre os eventos, criariam a aprendizagem e as ideias complexas (LOCKE, 1999). O associacionismo, de maneira parecida, procurava encontrar como as ideias se associavam em termos como contiguidade (eventos que ocorrem dentro de um espaço de tempo determinado), similaridade (objetos com características parecidas) e contraste (oposição entre experiências).

Outra corrente de pensamento que teve uma grande influência na maneira que se entende a aprendizagem foi o behaviorismo, essa escola teve muitos adeptos tornando-se uma das mais importantes da psicologia. Assim o behaviorismo “propunha a substituição da consciência pelo comportamento enquanto objeto de estudo, mesmo tempo em que sugeria o uso da observação, em contrapartida a introspecção, como instrumento predileto de acesso às atividades humanas” (CARRARA, 2004, p.110).

Percebe-se uma mudança importante no modo com o que se pretende entender o funcionamento das atividades humanas. Enquanto as correntes antigas estavam procurando compreender as estruturas e a funcionalidade da mente, os behavioristas focaram naquilo que podia ser observável, os comportamentos que os indivíduos apresentavam quando estavam em contato com um estímulo.

Essa linha de trabalhos ganhou força com as pesquisas do russo Ivan Pavlov que realizou experimentos com cachorros buscando entender as relações entre estímulos e respostas nos animais. Suas investigações estavam ligadas ao modo de condicionamento dos animais, ou seja, eram apresentados determinados estímulos a eles e se esperava observar reações equivalentes, porém mais do que isso, apresentando o mesmo estímulo se esperava a mesma resposta. Esses experimentos deram base para o behaviorismo.

Os behavioristas também passaram a fazer diversos experimentos com animais, sempre visando encontrar a díade estímulo-resposta. Assim, com Skinner, aparece o chamado behaviorismo radical, ele

entende que as relações indivíduo-ambiente, especialmente no que diz respeito ao aspecto socio-cultural são controladas pelas consequências do cotidiano (ontogênese), assim como, no que toca à filogênese, a evolução é de modo similar explicada no paradigma darwiniano.(CARRARA, 2004, p.112)

A aprendizagem, para os pesquisadores behavioristas, estava ligada ao modo como o ambiente estava disposto e as consequências de uma ação tomada. Dessa maneira, se um indivíduo realiza determinada atitude e o ambiente oferece a ele uma consequência desfavorável, o indivíduo tenderá a não realizar mais aquele comportamento; se, por outro lado, a resposta for agradável, o comportamento tenderá a ser mantido. Outro termo caro aos estudos behavioristas é o de reforço, se uma atitude é tomada, é possível que se acabe com ela com a introdução de elementos desagradáveis ou potencializadas com a introdução de elementos agradáveis.

Outra maneira de pensar que diverge do behaviorismo e que faz enfáticas críticas ao modo de análise usado por eles, é a Gestalt. Os psicólogos gestálticos dizem que “compreendemos de forma melhor os fenômenos psicológicos quando os consideramos como um todo organizado e estruturado, não quando decompomos em partes” (STERNBERG, 2000, p.30).

Essa forma de pensar bate de frente com o behaviorismo que pretendia dividir o comportamento em unidades de estímulo-resposta. Para os gestálticos, o que importa é a experiência integral de um fenômeno, que é expressa na máxima da escola “o todo é maior que a soma das partes.”.

Dessa maneira, para que se possa entender como se percebe um objeto presente no ambiente não é recomendável que se compreenda como o indivíduo compreende as partes desse item, mas é preciso que se saiba como é a experiência em termos de um todo inseparável para o sujeito. Põe-se, assim, também como uma crítica ao modo de pensar fragmentado dos estruturalistas.

Além dessas escolas de pensamento que se associavam por suas visões e questionamentos parecidos, houve psicólogos que se destacaram por suas maneiras particulares de entender o desenvolvimento e a questão da aprendizagem. Esses pesquisadores, por conta de suas teorias influenciaram outros pensadores firmando sua importância no campo e produzindo novos conhecimentos.

Um dos mais conhecidos desses psicólogos foi Jean Piaget. Sua teoria ficou bastante conhecida por conta do estudo do desenvolvimento cognitivo das crianças, que se daria em estágios sucessivos de complexificação, partindo de formas de conhecimento motor e sensorial na sua interação com o ambiente a sua volta, até chegar à etapa mais desenvolvida na qual o indivíduo é capaz de formular e entender conceitos abstratos. A descrição dessas etapas será feita no próximo capítulo de maneira mais detalhada devido à importância para esta pesquisa.

No entanto, a teoria piagetiana vai além do desenvolvimento em estágios da capacidade de compreensão e interpretação do mundo. Em um texto dedicado à aprendizagem, Piaget fala do caráter social para esse fenômeno, diz ele:

O terceiro fator é a transmissão social – transmissão lingüística ou transmissão educacional. Este fator, mais uma vez, é fundamental. Não nego o papel de qualquer desses fatores (maturação, experiência, transmissão social, equilíbrio); todos desempenham uma parte. Mas este fator é insuficiente porque a criança [...] para

receber a informação ela deve ter uma estrutura que a capacite a assimilar essa informação. Essa é a razão por que não se pode ensinar alta matemática a uma criança de cinco anos. Ela não tem a estrutura que a capacite a entender. (PIAGET, 1972, p.4)

Dessa maneira é colocado por ele que existem quatro fatores que trabalham conjuntamente para promover a aprendizagem de conceitos e a internalização de ações, eles são: a maturação, a experiência, a transmissão social e a equilibração. Todos eles teriam assim o seu papel para construir conceitos sólidos para os indivíduos.

A maturação tem a ver com o conceito de estágios mencionado a cima. Ele diz respeito a desenvolvimento biológico da criança, ou seja, das adaptações físico-químicas que os corpos dos seres humanos vão sofrendo com o passar dos anos e que permitem que eles consigam adquirir capacidade cerebral para processar os acontecimentos que ocorrem no ambiente que os cerca.

A experiência trata daquilo que o sujeito entra em contato no decorrer de sua vida e que permite que ele se familiarize com os acontecimentos. Dessa maneira, quanto mais oportunidades esse indivíduo tiver de entrar em contato com fenômenos semelhantes, que compartilhem da mesma natureza, e também de fatos diversificados, diferentes, distintos uns dos outros, maior o acervo de mecanismos para interpretar o mundo.

A transmissão social, ou seja, o aspecto de socialização dos indivíduos é o terceiro fator que conta para a aprendizagem. No momento em que o sujeito está presente em um ambiente estruturado, onde há regras a serem seguidas e onde há práticas que são comuns a esses grupos, ele tem a oportunidade de entrar em contato com processos de pensamento que lhes são ensinados. Em outras palavras, é aprendido um modo particular de pensar que perpassa todo o grupo que o rodeia.

Por último, a equilibração. Este é o aspecto mais interno, e por assim dizer, mental de sua teoria. A equilibração é um processo que ocorre quando a criança é confrontada com uma situação para a qual ela não tem a explicação ou sua explicação é insuficiente para abarcar o fato. Ocorre, inicialmente, um desequilíbrio, ou seja, um abalo nas concepções do sujeito. Por essa razão, ele é levado a procurar novas maneiras de explicar os fenômenos, criando, assim, novas operações mentais.

Assim, a teoria piagetiana se mostra como um modo de pensar o ser humano, o seu desenvolvimento cognitivo e, por consequência, sua aprendizagem de um modo que procura

englobar diversos fatores da vida desse indivíduo, sejam dos mais biológicos, passando pela interação social, até chegar a aspectos mentais.

Outro pensador influente foi Henri Wallon. Ele é conhecido, principalmente, pela sua teoria de que o ato motor leva ao ato mental. Isso significa dizer, que as crianças começam a interagir com o mundo de maneira física, com gestos, movimentos, acenos e essa projeção em direção ao ambiente que o cerca acaba por levar o indivíduo a internalizar e compreender aquelas ações em nível mental.

Do mesmo modo, Wallon tem para si a importância do outro para a própria sobrevivência da espécie, por se tratar de um ser social. “Se não fosse pela sua capacidade de mobilizar poderosamente o ambiente no sentido do atendimento de suas necessidades, o bebê pereceria” (OLIVEIRA; DANTAS, 1992, p.85). Exposto dessa maneira, percebe-se que a criança nasce no ambiente social e seu pertencimento a ele significa para ela a sua própria sobrevivência.

Sobre esse aspecto da teoria de Wallon, diz Oliveira e Dantas (1992):

Pelo vínculo imediato que instaura com o ambiente social, ela garante o acesso ao universo simbólico da cultura, elaborado e acumulado pelos homens ao longo da sua vida. Dessa forma é que ela permitirá a tomada de posse dos instrumentos com os quais trabalha a atividade cognitiva. Neste sentido, ela lhe dá origem. (OLIVEIRA; DANTAS, 1992, p.86)

A apropriação do universo simbólico que rodeia a criança, ou seja, o seu processo de socialização, são responsáveis pelo desenvolvimento. Por essa razão, a interação, que é a princípio física, tem um passo importante para a adequação e apropriação dos meios simbólicos e modos de ação que serão reproduzidos pelos sujeitos.

Uma última abordagem que será apresentada aqui é a que tem Vygotsky e Luria como dois dos principais representantes da escola histórico-cultural. Assim, pode-se definir essa corrente de pensamento da seguinte maneira:

A teoria histórico-cultural parte do pressuposto de que, na presença de condições adequadas de vida e de educação, [...], as crianças desenvolvem intensamente, e desde os primeiros anos de vida diferentes atividades práticas, intelectuais e artísticas iniciam a formação das ideias, sentimentos e hábitos morais e traços de personalidade... (CARRARA, 2004, p.135)

Dentro dessa perspectiva, a socialização das crianças é o principal fator existente para a sua aprendizagem. A partir de experiências vividas desde o início da infância, seriam formadas as bases, não só simbólicas, mas também cognitivas que permitiriam os indivíduos interpretar o mundo ao seu redor.

Socializar seria o aspecto pelo qual o ambiente externo se tornaria acessível ao sujeito. Por meio de sua atividade cotidiana e interativa com os outros indivíduos da sociedade que habita seriam formados os modos pelos quais a organização do espaço social seria, primariamente, formada. E, assim sendo, a mente estaria ligada intrinsecamente com o meio no qual se vive.

Por essa razão, diz-se na escola histórico-cultural que “a criança nasce com uma única potencialidade, a potencialidade de aprender potencialidades” (CARRARA, 2004, p.136). Com isso se percebe que os adeptos dessa linha de pensamento acreditam que os indivíduos se definem e constroem suas bases interpretativas e interacionais pelos contatos que têm com o ambiente e as experiências.

Essa potencialidade se refletiria não só nas práticas mentais, esquemas de pensamentos ou operações mentais, mas também no uso de conteúdos práticos e de modos de vida. Assim, a socialização das crianças formaria no indivíduo, imerso no meio social, os termos pelos quais interagiria com o mundo e reproduziria esses comportamentos e conceitos ao longo de sua vida.

Percebe-se, então, que diversas teorias na história da psicologia se interessaram em saber como o ser humano apreende as informações que vêm do mundo e como criam uma maneira de interpretar os dados. Logicamente, algumas dessas linhas de pesquisa divergem em relação ao modo como elas acontecem, no entanto, é importante perceber que entre elas existe espaço para vários aspectos considerados relevantes, entre eles a socialização, alinhando-se a sociologia e a filosofia. Dadas as questões sobre a aprendizagem, é interessante que se perceba que a sociedade, em muitas teorias, tem influência direta no modo como o sujeito pensará e se portará.

3.CAPÍTULO II - ESTÁGIOS DO DESENVOLVIMENTO E REPRESENTAÇÃO SOCIAL

3.1. Fases do desenvolvimento infantil

Diversos são os pesquisadores que estudaram o desenvolvimento cognitivo das crianças. Esses indivíduos estavam preocupados com entender e, posteriormente, descrever como ocorre a evolução das capacidades cognitivas, tais quais, memória, percepção, consciência, raciocínio lógico em seres humanos. Para cumprir com esses objetivos acompanharam crianças de diversas idades e observaram seus comportamentos e, mais importante ainda, as explicações oferecidas por elas sobre o mundo.

Devido ao recorte desta pesquisa, foram escolhidos três autores para exemplificar os estudos sobre desenvolvimento cognitivo. Eles foram Jean Piaget, Lev Vygotsky e Henri Wallon. Esses foram selecionados por conta de sua relevância para o campo e por serem consideradas perspectivas clássicas amplamente discutidas.

O primeiro autor a se falar será Wallon. A teoria do desenvolvimento cognitivo desse autor, diversas vezes aparece resumida na máxima “do ato motor ao ato mental”. Essa frase expressa bem como o pesquisador entendia o movimento de evolução das capacidades cognitivas dos seres humanos, ou seja, a construção do mundo para as pessoas começaria pelos gestos e, mais tarde, se configuraria em ações mentais.

A interação com os objetos e as pessoas que circundam a criança, por sua parte, acontece através de movimentos que, de início, ainda se apresentam como pouco precisos e descontrolados. Com o passar do tempo, essa criança passa a ter maior controle sobre os seus gestos e os torna cada vez mais refinados e assertivos, com isso sua qualidade de comunicação adquire maior estabilidade e competência para lidar com as situações que lhes são apresentadas cotidianamente.

Começa, então, por meio da interação com os outros indivíduos que o cercam, nessa fase inicial fortemente ligada a presença da família e cuidadores, a imitação dos atos motores realizados pelos mais velhos. Primeiramente, existe a pura imitação de um ato pela criança, no entanto, com a repetição constante desse ato, ou desses atos, desenvolve-se a compreensão dos estados mentais que estão por trás daquele gesto. Desse modo, a criança passa a compreender e criar seus próprios estados mentais.

É por essa razão que Wallon, em seu livro *A evolução Psicológica da Criança*, diz sobre o movimento

Na criança, é ao movimento que se devem os efeitos correlativamente registráveis no domínio dos diferentes sentidos. Constitui um meio novo de coordenação o mundo das impressões, permitindo agrupar as relacionadas com uma mesma presença, com uma mesma existência, com um mesmo objeto, seguir o que se desloca de um campo sensorial para outro, antecipar uma impressão com base em outra, em suma, substituir o polimorfismo e a fugacidade das impressões pela permanência da causa. (WALLON, 2007, p.139-140)

Assim, é pelo ato motor que o indivíduo começa a dar os primeiros passos na sua tarefa de compreender o mundo. O campo sensorial permite essa interação com os objetos, o que formariam as imagens mentais para o sujeito, ou dito de outra forma, suas representações internas, suas impressões sobre aquilo que o cerca dando a ele condições de entender o mundo e agir sobre ele.

Em crianças um pouco mais velhas, após esse período inicial da pura imitação gestual, começa a ocorrer a aquisição da linguagem. Também aqui, de modo imitativo, os indivíduos começam a tentar reproduzir os sons que os mais velhos fazem, balbuciando, no começo, e, depois conseguindo replicar o som das palavras. Porém, mais importante que a capacidade de reproduzir o som é a associação dele com os objetos e as ações.

Por esse motivo diz Wallon que

Mediante a linguagem, o objeto do pensamento deixa de ser exclusivamente o que, por sua presença, se impõe à percepção. Ela dá à representação das coisas que não existem mais ou que poderiam existir o meio de serem evocadas, confrontadas entre si e com o que é o sentido agora. Ao mesmo tempo que integra o ausente ao presente, permite exprimir, fixar, analisar o presente. (WALLON, 2007, p.155)

A linguagem aparece como um meio facilitador da interação dos sujeitos com o mundo por ter a capacidade de representar algo que não está presente no momento, mas que pela experiência do indivíduo é trazido à memória. Essas representações linguísticas favorecem as pessoas em termos de comunicação de fatos e ideias, transformando suas atividades positivamente.

Wallon define fases nas quais esse desenvolvimento de apreensão de habilidades acontece. Para esta pesquisa, a fase mais relevante é a que está circunscrita entre os 7 e os 12 anos. Pois, assim, diz que

O período de 7 a 12 anos é aquele em que a objetividade substitui o sincretismo. As coisas e a pessoa vão pouco a pouco deixando de ser fragmentos de absoluto que se impunham sucessivamente à intuição. A rede das categorias faz irradiar sobre elas as mais diversas classificações e relações. Mas o animador é a atividade da criança. A própria atividade entra em sua fase categorial: atribui-se tarefas entre as quais se

torna capaz de se dividir, a fim de tirar de cada um seus possíveis efeitos. (WALLON, 2007, p.197)

Desse modo, as crianças nesse período são capazes de discriminar os objetos entre si, tanto por similaridade, dizendo o que há de igual entre eles, como por diferenças, apontando o que há de irregular nos padrões. Essa capacidade de categorizar os objetos ajuda o sujeito a entender melhor o funcionamento do mundo, tanto em termos mecânicos, físicos, mas também em modos de agir sociais e culturais. É nesse período que se formam as primeiras explicações mais elaboradas sobre o espaço que os cerca.

Outro pesquisador que se dedicou a estudar o desenvolvimento cognitivo dos seres Humanos foi Lev Vygotsky. A corrente com a qual o seu pensamento está ligado é a chamada sociointeracionista. Esse modo de pensar os indivíduos põe como fator mais importante a interação entre os sujeitos dentro do contexto social, assim, a socialização das crianças e a exposição delas à situações diversas seriam as principais causas do desenvolvimento e da aprendizagem.

Com esse modo de pensar o desenvolvimento do corpo, mais especificamente do cérebro, embora tenha a sua importância material, não é o fator principal para que ocorra a aprendizagem de conteúdos. Assim, diz Vygotsky que

O fato, no entanto, é que a maturação *per se* é um fator secundário no desenvolvimento, das formas típicas e mais complexas do comportamento humano. O desenvolvimento desses comportamentos caracteriza-se por transformações complexas, qualitativas de uma forma de comportamento em outra. (VIGOTSKI, 2000, p.26)

O desenvolvimento físico passa para o segundo plano nessa teoria. É importante ressaltar desse trecho o apontamento feito às mudanças qualitativas que ocorrem com relação ao entendimento dos objetos para o sujeito. As formas mais “típicas e complexas do comportamento humano” estariam ligadas não a maturação dos corpos, mas, justamente, as qualidades adquiridas por meio das interações.

Desse modo, os humanos, desde o seu nascimento, já estão inseridos em um ambiente que é social. Sua imersão nesse contexto é tamanha que sua sobrevivência depende de ser capaz de interagir com os seus cuidadores para que ele possa atender às suas necessidades básicas. Assim, existe uma comunicação, mesmo que ainda muito elementar, entre a criança emitindo o sinal e o seu cuidador o interpretando.

A criança, posteriormente, começa a perceber essas relações de comportamento e a se habituar a um modo de ação típico de determinada pessoa ou grupo de pessoas. Assim, explica Vygotsky que

Antes de controlar o próprio comportamento a criança começa a controlar o ambiente com a ajuda da fala. Isso produz novas relações com o ambiente, além de uma nova organização com o próprio comportamento. A criação dessas formas caracteristicamente humanas de comportamento produz, mais tarde, o intelecto, e constitui a base do trabalho produtivo: a forma especificamente humana do uso dos instrumentos. (VIGOTSKI, 2000, p.33)

Os tipos de interação com o ambiente proporcionam ao sujeito novas maneiras de pensar e de se organizar. A partir disso, Vygotsky cria o conceito de Zona de desenvolvimento proximal, as ZDPs. A ZDP se configura como um horizonte de aprendizagem para os indivíduos, ou seja, cada pessoa tem um corpus de conhecimentos que a permite avançar e compreender certo assunto. A medida que um indivíduo vai aprendendo novos conteúdos e adquirindo novas habilidades, ele entra em uma nova zona de desenvolvimento proximal que a permite aprender outros diversos assuntos.

Com o avanço para cada vez mais planas e complexas ZDPs, os indivíduos vão aumentando sua capacidade de entender situações mais elaboradas e tira delas conclusões que partem de intuições muito concretas até o pensamento abstrato. O sujeito que passa por grupos que lhe oferecem explicações e impressões sobre o mundo é levado a repensar e reformular seu modo de pensar.

Quando a criança adquire a fala sua capacidade de comunicação melhora consideravelmente, pois essa pode se inserir no mundo da língua falada. Mais ainda, a linguagem se configura como uma ferramenta que a permite alterar mais eficazmente o ambiente que está ao seu redor, tornando-se um instrumento capaz de promover mudanças no sentido desejado, seja para resolver um problema ou entender um conceito.

Por essa razão diz Vygorsky,

que as crianças resolvem suas tarefas práticas com a ajuda da fala, assim como dos olhos e das mãos. Essa unidade de percepção, fala e ação, que, em última instância, provoca a internalização do campo visual, constitui o objeto central de qualquer análise da origem das formas caracteristicamente humanas de comportamento. (VIGOTSKI, 2000, p.35)

Com a tríade exposta por Vygotsky, percepção, fala e ação, são internalizados os objetos, tanto em termos de imagem mental, como no modo de significação. Dessa maneira, ao se evocar a palavra, ela traz consigo uma unidade de representação do objeto imagético e do papel que ele desempenha no mundo. A linguagem, assim como afirma Wallon no mesmo sentido que Vygotsky, nesse ponto, pode trazer aquilo que está ausente para o momento presente junto com o seu significado para o sujeito.

Com esse avanço gradual, os indivíduos passam a adquirir novos modos de pensar o mundo e a si mesmos. Assim, comenta Pasqualini, sobre a percepção da criança, na teoria de Vygotsky

Com a crise dos sete anos, a criança passa a ser capaz de julgar a si mesma e a valorar sua posição no contexto social. A partir desse período as vivências da criança adquirem sentido – o que significa que a criança que está chateada agora é consciente de que está chateada. Dessa forma, tornam-se possíveis novas relações da criança consigo mesma. (PASQUALINI, 2009, p.38)

Dessa maneira, por volta dos 7 anos de idade as crianças começam a ser capazes de discriminar sua relação com o contexto social. Isso mostra que a capacidade de percepção torna-se mais refinada nessa idade, proporcionando ao sujeito analisar as situações sociais de maneira mais eficiente e saber qual é o papel dele naquele meio, assim como, o de outras pessoas, objetos e instituições.

O último autor a ser trazido para esta pesquisa é Jean Piaget. Sua teoria é conhecida pelo nome de epistemologia genética e ganha esse nome por conta da importância que a maturação das estruturas orgânicas têm para a construção do pensamento. A partir do desenvolvimento do cérebro, os indivíduos seriam capazes de exercer linhas de raciocínio mais complexas e abstratas.

Piaget divide o desenvolvimento dos processos cognitivos em 4 etapas. Esses estágios são sucessivos, ou seja, acontecem, invariavelmente, um depois do outro e vão tornando mais complexas suas maneiras de explicar o mundo. Os estágios são: sensório-motor, pré-operatório, operatório concreto e operatório formal.

Para cada fase dessas existe uma faixa etária estipulada. Desse modo, o primeiro estágio (sensório-motor) estaria até os 2 anos de idade; o segundo estágio (pré-operatório) compreenderia a faixa entre os 2 e os 7 anos de idade; o terceiro (operatório concreto) corresponderia as idades entre 7 e 11 anos; já o quarto e último estágio (operatório formal) se daria a partir dos 12 anos.

Para este trabalho, o estágio mais importante é o terceiro. Assim, ele pode ser descrito como

No nível operatório concreto, a criança desenvolve os mecanismos cognitivos necessários para a realização de operações de classificação, serialização e sequenciação necessárias para separar objetos em categorias de acordo com características percebidas por meio de semelhanças ou diferenças (BORGES, 2016, p.244)

É nesse período que as crianças são capazes de realizar categorizações seguindo um raciocínio lógico consistente. Quando lhes são dados objetos ou situações para serem

analisadas, as crianças podem produzir discursos para explicar o fenômeno que partem de um ponto A a um ponto B seguindo uma linha de raciocínio que pode ser claramente delineada e explicitada pelo próprio indivíduo ou por outrem.

Nessa idade a criança adquire uma maior consciência do seu lugar no tecido social. A maturação lhe permite formular esquemas mais elaborados de explicação dos fatos em razão de poder perceber não só a si, mas também os outros enquanto agentes dotados de elaborações particulares sobre o mundo. Por esse motivo, Piaget diz que

[...] a criança de sete anos começa a se liberar de seu egocentrismo social e intelectual, tornando-se, então, capaz de novas coordenações, que serão da maior importância, tanto para a inteligência como para a afetividade. Para a inteligência, trata-se do início da construção lógica, que constitui, precisamente, o sistema de relações que permite a coordenação dos pontos de vista entre si. [...] Para a afetividade, o mesmo sistema de coordenações sociais e individuais produz uma moral de cooperação e de autonomia pessoal... (PIAGET, 1999, p.42)

Os 7 anos marcariam, dessa maneira, um ponto importante de virada para o indivíduo, não só do ponto de vista cognitivo, mas também da afetividade. O abandono de modos de pensar egocêntrico proporciona ao sujeito uma abertura para novas formas de interpretação do ambiente que o cerca.

A esse modo mais sofisticado de organizar o pensamento, Piaget dá o nome de operações. Quando a criança é capaz de, a partir de um dado número de experiências, encontrar uma forma comum entre elas que possa explicar acontecimentos da mesma natureza, se dá o período das operações. Assim, existe um sistema de decodificação interno aplicável a diversos fatos observando-lhes o comum.

Durante o estágio operacional concreto, os indivíduos são capazes de formular tais esquemas mentais para explicar situações que envolvem problemas materiais. Assim, pensamentos de conteúdo abstrato como, por exemplo, a ideia de infinito, de nada ou raciocinar a partir de hipóteses, ainda seriam obscuros para esses sujeitos. No entanto, a habilidade de executar mentalmente ações e ser capaz de obter um resultado correto sobre objetos concretos está presente.

Sobre a transição do modo de pensar característico do estágio pré-operatório para as operações, explica Piaget

Mas, como se explica a passagem das intuições para as operações? As primeiras se transformam as segundas, desde que constituam sistemas de conjuntos, ao mesmo tempo, passíveis de composição e revisão. Ou melhor, de maneira geral, as ações se tornam operatórias, logo que duas ações do mesmo gênero possam compor uma terceira, que pertence ainda a este gênero, e desde que estas diversas ações possam ser invertidas. Assim é que a ação de reunir (adição lógica ou adição aritmética) é uma operação, porque várias reuniões sucessivas equivalem a uma só reunião

(composição das adições) e as reuniões podem ser invertidas em dissociações (subtração). (PIAGET, 1999, p.48)

A característica que permite essa passagem de um modo de pensar intuitivo para um modo que trabalha com operações é a reversibilidade. A partir do momento que uma criança consegue executar uma operação mental em um sentido e no seu sentido inverso se diz que ela atingiu a reversibilidade. Isso permite a ela ter uma compreensão mais profunda do funcionamento do ambiente o seu redor.

Outra percepção importante adquirida nessa fase é a de conservação. Desse modo, ao olhar um mesmo pedaço de massa de modelar sendo manipulada, uma criança no estágio pré-operatório, se perguntada se o objeto tem o mesmo volume em várias configurações, ela diria que não, pois considera apenas uma dimensão do objeto, largura ou altura, por exemplo. Já uma criança no operatório concreto é capaz de perceber que o volume permanece o mesmo, independente da forma da massa.

Com relação a parte social, a criança torna-se muito mais apta a trabalhar em grupo, uma vez que, tem maior capacidade de cooperar. Assim,

Do ponto de vista das relações interindividuais, a criança, depois dos sete anos, torna-se capaz de cooperar, porque não confunde mais seu próprio ponto de vista com o dos outros, dissociando-os mesmo para coordená-los. Isso é visível na linguagem entre as crianças. As discussões tornam-se possíveis, porque comportam compreensão a respeito do ponto de vista do adversário e procura as justificações ou provas para a afirmação própria. (PIAGET, 1999, p.41)

Novamente, a linguagem, assim com em Wallon e Vygotsky, aparece como um importante facilitador para a socialização entre os indivíduos e para troca de conteúdos entre os pares. O discurso tem a propriedade de expor o que um indivíduo pensa, do mesmo modo que compreender de onde a fala do outro está sendo proferida. Por essa razão, as similaridades do que é dito podem ser encontradas, havendo a comunicação por meio de representações comuns entre as partes em diálogo.

Dessa maneira, é possível que se perceba que, apesar das perspectivas dos autores apresentados serem diferentes em relação a gênese, ao desenvolvimento e aos fatores mais importante para a evolução das capacidades cognitivas dos seres humanos, existe um ponto de confluência em torno dos 7 anos de idade. Nessa idade, que é estipulada por isso está sujeita a variações individuais, os indivíduos passam a ter maior independência e eficiência para agir sobre o mundo e entendê-lo mais profundamente.

3.2. Representação social e dinheiro

Os indivíduos internalizam o mundo e os seus significados das mais diferentes maneiras. Independentemente de onde se esteja, de onde se tenha nascido e das situações pelas quais uma pessoa foi exposta existe um entendimento do ambiente que a rodeia. É de extrema importância que se diga que esses eventos influenciarão nas formas de pensar um objeto, no entanto, isso não exclui o fato deles estarem presencialmente lá, apenas diferencia a interpretação do sujeito sobre ele.

Por essa razão, Serge Moscovici, em seu livro *Representações sociais: investigações em psicologia social*, trabalha com o conceito de representação social. Para ele, durante a convivência entre os sujeitos eles assimilariam papéis e conceitos sobre o mundo e os próprios indivíduos. Assim, "... nossas representações aos acontecimentos, nossas respostas aos estímulos, estão relacionados a determinada definição, comum a todos os membros de uma comunidade à qual nós pertencemos." (MOSCOVICI, 2007, p.31)

Partindo desse ponto, nota-se a qualidade de que as representações são compartilhadas entre os sujeitos. É por meio da socialização que as crianças, a partir do uso dos objetos e de suas consequências para a vida prática, entendem como as relações entre pessoas, utensílios e ambientes estão estabelecidas naquela sociedade.

Por essa razão, destaca duas funções que as representações sociais têm no âmbito social. Diz sobre assim sobre a primeira:

Em primeiro lugar, elas convencionalizam os objetos, pessoas ou acontecimentos que encontram. Elas lhes dão uma forma definitiva, as localizam em uma determinada categoria e gradualmente as colocam como um modelo de determinado tipo, distinto e partilhado por um grupo de pessoas. Todos os novos elementos se juntam a esse modelo e se sintetizam nele. (MOSCOVICI, 2007, p. 34)

Por meio dessas representações, seriam feitas as categorizações das situações mundanas, dos ambientes, objetos e situações envolvidas. Haveria, por conta da função compartilhada dos conceitos, um papel de dar sentidos às experiências vividas pelo sujeito em um contexto maior que si, que ultrapassa a sua individualidade. Em um universo onde vários sujeitos habitam, ter tais formulações facilitam a comunicação entre os membros, além de dar coesão entre os participantes.

Por outro lado, existe uma segunda função associada as representações sociais. Sobre essa Moscovici explica:

Em segundo lugar, representações são prescritivas, isto é, elas se impõem sobre nós com uma força irresistível. Essa força é uma combinação de uma estrutura que está presente antes mesmo que nós comecemos a pensar e de uma tradição que decreta o que deve ser pensado. Uma criança nascida hoje em qualquer país ocidental encontrará a estrutura da psicanálise, por exemplo, nos gestos de sua mãe ou de seu médico, na afeição com que ela será cercada para ajudá-la através das provas e tribulações do conflito edípico, nas histórias em quadrinhos cômicas que ela lerá, nos textos escolares, nas conversações com os colegas de aula, ou mesmo em uma análise psicanalítica, se tiver de recorrer a isso, caso surjam problemas sociais ou educacionais. (MOSCOVICI, 2007, p.36)

Percebe-se que, além de ser uma simples internalização do significado dos objetos do mundo, a representação social também tem um caráter de movimentarem a ação. Não existe apenas o caráter de internalização e assimilação dos conteúdos e das práticas sociais enquanto uma esfera apenas e puramente epistemológica. Essas compreensões do mundo também direcionam a ação do sujeito devido ao seu poder de penetração no ambiente simbólico dos sujeitos sociais.

Nessa internalização dos significados do mundo, a socialização tem, portanto, um papel essencial. A depender de onde, quando e em qual grupo social o indivíduo se encontra ele terá interpretações similares as da comunidade com a qual partilha o espaço e troca informações sobre os objetos.

Independentemente de quem seja esse sujeito e qual seja a sociedade na qual esse está inserido, essa influência do grupo sobre ele terá um peso. Assim

Nenhuma mente está livre dos efeitos de condicionamentos anteriores que lhe são impostos por suas representações, linguagem ou cultura. Nós pensamos através de uma linguagem; nós organizamos nossos pensamentos, de acordo com um sistema que está condicionado, tanto por nossas representações, como por nossa cultura. Nós vemos apenas o que as convenções subjacentes nos permitem ver e nós permanecemos inconscientes dessas convenções. (MOSCOVICI, 2007, p.35)

Como se percebe, a influência que o meio social tem sobre o sujeito é edificante. Desde os primeiros anos de vida, as pessoas estão presentes em espaços que lhes dão informações sobre o mundo que as rodeia e, assim, também as ensina a pensar dentro dessas condições. Dessa maneira, são oferecidas aos sujeitos as peças utilizadas no jogo, assim como, os caminhos a serem percorridos por essas peças.

Eis a razão pela qual existe a dificuldade de romper com o pensamento de uma sociedade. Se alguém é ensinado desde cedo a agir em constante reprodução dos valores que já estão em uso e que estão validados por todos no meio social, a quebra com esse padrão exige do indivíduo um esforço incomum. Isso porque são necessárias novas maneiras de

organização dos elementos mentais, como também, esforço social, no sentido de ter que enfrentar o *status quo* para que suas ideias e reivindicações sejam levadas em conta.

Por essa razão, as mudanças em modos de pensar dentro de uma organização social que já é bem estruturada tendem a serem lentas ou é necessário que haja um evento que mobilize os indivíduos, nesse caso não só individualmente, mas também, de modo coletivo, para um determinado curso de ações. Por isso, grande parte dos sujeitos tende a se conformar com o discurso vigente, com a aura daquela sociedade, e seguir como reprodutores em grande parte das suas atitudes.

Ao falar disso, diz Moscovici sobre as representações sociais no âmbito de sua formação em meio ao contexto comunitário, que

É dessa maneira que elas são criadas, internamente, mentalmente, pois é dessa maneira que o próprio processo coletivo penetra, como o fator determinante, dentro do pensamento individual. Tais representações aparecem, pois, para nós, quase como que objetos materiais, pois eles são o produto de nossas ações e comunicações. (MOSCOVICI, 2007, p.40)

Existiria quase uma materialidade no modo como essas representações são percebidas pelos indivíduos. Essas imagens formadas pelas práticas de uma pessoa com o grupo do qual ela faz parte, e, do mesmo modo, dos outros membros do grupo entre eles próprios, teriam uma solidez capaz de mover a ação em uma direção ou em outra a depender do padrão daqueles que o cercam.

Outra maneira, no entanto, de apresentar o que seriam essas representações das estruturas sociais seria a de que “Na verdade, do ponto de vista dinâmico, as representações sociais se apresentam como uma ‘rede’ de ideias, metáforas e imagens, mais ou menos interligadas livremente e, por isso, mais móveis e fluidas que teorias.” (MOSCOVICI, 2007, p.208). Assim é chamada a atenção para o fato da dinamicidade das representações sociais, isso significa que, embora elas sejam bem estruturadas no modo de vida de uma sociedade, elas não são verdades imutáveis. Elas estão sujeitas a reformulações.

Representações sociais seriam, portanto, uma forma, um modo ou conceito que explica como a sociedade em um recorte histórico age frente a uma situação. Desse modo, elas apresentariam a maneira com a qual um grupo encara um assunto e como compartilha por meio delas, o significado de suas ações.

O simbolismo trazido por essas representações se encontra dentro de uma cadeia de significações que se comunicam entre si, ou seja, elas não funcionam separadamente uma da

outra, mas em constante troca para que tenham seu local assegurado. É por essa razão que Moscovici explica que

Representar significa, a uma vez e ao mesmo tempo, trazer presentes as coisas ausentes e apresentar coisas de tal modo que satisfaçam as condições de uma coerência argumentativa, de uma racionalidade e da integridade normativa do grupo. É, portanto, muito importante que isso se dê de forma comunicativa e difusiva, pois não há outros meios, com exceção do discurso e dos sentidos que ele contém, pelos quais as pessoas e os grupos sejam capazes de se orientar e se adaptar a tais coisas. Conseqüentemente, o status dos fenômenos da representação social é o de um status simbólico: estabelecendo um vínculo, construindo uma imagem, evocando, dizendo e fazendo com que se fale, partilhando um significado através de algumas proposições transmissíveis e, no melhor dos casos, sintetizando em um clichê que se torna um emblema. (MOSCOVICI, 2007, p.213)

É posto o estatuto da racionalidade existente no modo de representar. As representações sociais não aparecem simplesmente de maneira desestruturada e desorganizada frente ao grupo que ela corresponde. Muito pelo contrário, seu surgimento está atrelado a capacidade que tem de argumentar com os outros conceitos já presentes naquele instante de forma lógica, sem que se quebre o *modus operandi* de toda a estrutura social que funciona naquele espaço.

Em decorrência disso, é preciso que, como traz o autor, haja uma difusão da representação enquanto pertencente àquele grupo. Uma vez que, essa expansão do uso do conceito garante a maior comunicação com outros conceitos da mesma rede, gerando coesão no uso e na prática dele. Quão mais conhecido e utilizado maior seu poder de trazer um significado a frente de outros, quanto menor for aumenta a probabilidade de cair no esquecimento.

Por último ponto a ser ilustrado, nesse conceito de representação social é trazida a figura de um jogo. Esse modo de explicar as representações carrega consigo a estrutura que um jogo tem, em outras palavras, põe um conjunto de objetos que só funcionam enquanto eles mesmos em relação dos outros e as regras de uso. Desse modo,

O jogo sociocognitivo total de representação repousa então nos tipos dessas propriedades atribuídas sempre aos objetos de um campo com o objetivo de ilustrá-los. E considerando as relações entre “interiores” e “exteriores”, isto é, contrastando entre campos sociais e, portanto, entre os conteúdos que os caracterizam, estamos evidentemente na presença de sistemas locais de oposição construídos através do discurso; as propriedades atribuídas aos objetos de certo modo desempenham o papel de funções aplicáveis ao conjunto de relações entre elementos de campos. Essas funções aplicadas a objetos (qualidades, especificações e determinações de existência atribuídas a elementos de um campo) são, podemos dizer, funções topocognitivas: elas têm como objetivo especificar o caráter exemplar dos objetos, posicionando-os totalmente em relação a outros objetos e, com isso, estabelecendo a legitimação dos campos de contextos que fundamentam toda representação (MOSCOVICI, 2007, p.240)

Novamente, retorna a ideia de ligação entre os termos que se dispõem para as representações em uma comunidade. Um objeto só tem a sua representação estável e funcional, uma vez que, obedece as regras, aos limites e as inter-relações entre uma gama de imagens e conceitos que ocupam aquele espaço comum.

Assim, entende-se que as representações sociais agem sobre todos os objetos, os quais se precisa ter um conceito compartilhado entre os indivíduos para que eles possam atuar de maneira coerente uns com os outros na troca de informações. Por essa razão, o dinheiro, enquanto sendo um objeto significativo para a vida social moderna, não escaparia de ter sua representação.

Simmel (2004) em *Philosophy of Money*, trata do dinheiro como sendo a encarnação, a materialização do sistema econômico. Ou seja, o dinheiro, a princípio enquanto metal, mas também em suas diversas formas atuais, tão virtual como registros digitais em contas bancárias, representa tudo aquilo que a economia vigente entende como relação de trocas e, mais ainda, de poder. Ter dinheiro seria a expressão de adequação e sucesso no modelo econômico hegemônico.

Desse modo, o dinheiro teria uma dupla função. Por um lado, seria aquele objeto prático que serviria para que se realizassem trocas de objetos entre os indivíduos, facilitando a circulação de mercadorias, bens de consumo e serviços. Por outro, haveria o símbolo que o dinheiro passa a ser para a sociedade e, nesse sentido, representa tanto a possibilidade de realizar ações como a impossibilidade de usufruir de determinados ambientes e objetos.

Com isso o dinheiro traz consigo a ideia de valores. No entanto, esses valores não surgem com a moeda, a cédula ou a conta bancária, pelo contrário, o dinheiro é que incorpora os valores preexistentes a sua forma. Assim, “O dinheiro pode ter-se desenvolvido apenas a partir de valores pré-existentes, de tal forma que a qualidade do dinheiro, que faz parte de todo objeto trocável, foi materializada em grande parte em um objeto em particular.” (SIMMEL, 2004, p.117, tradução nossa).

A ideia de valores já existia antes da criação do dinheiro. Isso significa que, mesmo antes de se inventar um sistema monetário como o que se aplica atualmente, já havia a prática de mensurar a importância dos objetos. Por isso, quando o dinheiro vem, enquanto representação do valor, ele já se estabelece em um sistema de crenças estruturado que reconhece, legitima e pratica a hierarquia.

Esse pensamento leva Simmel a dizer que “o dinheiro é o representante do valor abstrato” (SIMMEL, 2004, p.118, tradução nossa). O dinheiro agiria como a materialização de um sistema de valores que, sendo abstrato, teria conseguido sua representação em um objeto de trocas capaz de incorporar em si todo o sistema de riquezas que já havia em uma sociedade estruturada em hierarquias e valorações.

Seguindo essa linha de raciocínio, explica Simmel:

O dinheiro tem valor não por conta do que é, mas por causa dos fins que serve; e, embora um valor intrínseco original do dinheiro tenha possibilitado suas funções posteriores, ele adquire seu valor subsequentemente a partir dessas funções, e ganha em um nível mais alto o que havia cedido em um estágio anterior... (SIMMEL, 2004, p. 201, tradução nossa)

Compreende-se que o dinheiro em si e por si não é mais que um objeto qualquer no mundo. Ele passa a funcionar enquanto dinheiro, ou seja, como usualmente se é entendido, quando passa a ser portador da ação de trocas. É nesse sentido que o dinheiro passa a ser representação de um sistema estruturado e pode agir como materialidade enquanto tal. O propósito para qual ele serve, como diz Simmel, é o que lhe dá o seu real significado: servir de ponte para obtenção de bens.

O dinheiro representa uma classe de significações que estão associados a ele, retomando a ideia de Moscovici de que essas representações funcionam em rede, ou seja, têm uma lógica interna que rege seu uso. Ao se tratar dele, é possível que se perceba, mesmo que em parte, o seu papel e as ligações com outras esferas que são feitas a ele pelos sujeitos que habitam lugares valorativos comuns.

Dessa maneira, o dinheiro não teria uma qualidade própria, suas qualidades estariam ligadas a sua quantidade. Por essa razão, diz Simmel que

Como o dinheiro nada mais é do que o meio indiferente para fins concretos e infinitamente variados, sua quantidade é sua única determinação importante no que diz respeito a nós. Com referência ao dinheiro, não perguntamos o que e como, mas quanto. (SIMMEL, 2004, p. 260, tradução nossa)

Essa é uma propriedade peculiar do dinheiro, ser percebido socialmente como qualidade devido a sua quantidade. Dessa maneira, quanto mais dinheiro se tem acumulado por um indivíduo, mais virtuosidade se tem, sendo isso em decorrência da já dita adequação e percepção de sucesso no sistema vigente. Por outro lado, o indivíduo que carece de dinheiro, é visto como ineficiente e excluído da estrutura operante.

A mesma comparação funciona também para os objetos e a importância que eles têm no âmbito social. Assim, objetos mais caros tendem a ser mais valorizados pelos membros de

uma sociedade capitalista pois eles trazem consigo o valor simbólico, a seletividade e a distinção que os separa da camada menos abastada da sociedade. Faz-se então a relação entre a quantidade de dinheiro que se pode investir em um objeto, o poder e o prestígio social.

Por conta disso, Simmel alerta para o fato de que “notas de banco de pequena denominação têm um caráter totalmente diferente em relação às grandes” (SIMMEL, 2004, p. 261, tradução nossa). Ele traz esse exemplo para que se perceba que pessoas com maior quantidade de dinheiro são tratadas diferentemente daquelas que não possuem as mesmas condições financeiras. Ser um indivíduo rico em uma sociedade na qual o dinheiro é abertamente valorizado é revertido em benefícios maiores para esses sujeitos, tendo eles mais influência e facilidade em conseguir seus objetivos.

A falta de qualidade específica do dinheiro faz com que ele sirva como objeto de troca para diversos fins, podendo percorrer diferentes caminhos e servir aos mais variados propósitos. Essa é a razão pela qual “o dinheiro opera como um estímulo para todos os tipos de sentimentos possíveis, porque seu caráter inespecífico, desprovido de todas as qualidades, o que coloca a uma distância tão grande de qualquer sentimento que suas relações com todos seja razoavelmente igual.”(SIMMEL, 2004 ,p. 268, tradução nossa).

Enquanto age como um mediador o dinheiro pode ser utilizado para conseguir qualquer objeto que tenha o preço que lhe é apontado. As preferências individuais não interferem no funcionamento do dinheiro a priori, ou seja, independentemente do que as pessoas irão adquirir, o uso do dinheiro permanece o mesmo. No entanto, o dinheiro serve para satisfazer as preferências pessoais a posteriori, devido a sua natureza fluida e impessoal.

Como último ponto a ser destacado, traz Simmel sobre a relevância do dinheiro em uma “sociedade dominada por relações monetárias”. Diz ele.

O dinheiro, como instituição do mundo histórico, simboliza o comportamento dos objetos e estabelece uma relação especial entre si e eles. Quanto mais a vida da sociedade é dominada por relações monetárias, mais o caráter relativista da existência encontra sua expressão na vida consciente, já que o dinheiro nada mais é do que uma forma especial da relatividade encarnada dos bens econômicos, o que significa seu valor. (SIMMEL, 2004, p.518, tradução nossa)

Em uma sociedade na qual o dinheiro tem relevância sobre os aspectos da vida cotidiana, mais espaço ele tem para exercer sua influência sobre os objetos e as pessoas devido a sua falta de forma. Tem a capacidade de se infiltrar em cada âmbito dos grupos sociais sem se tornar parte deles, mas por ser um meio de trocas reafirma os valores econômicos estabelecidos sem que se gere uma identificação qualitativa com nenhum deles.

Assim, a representação social do dinheiro para uma comunidade que compartilha significados, ganha valor pelo fato dele ser usado por qualquer indivíduo corriqueiramente, sem que se saia do sistema econômico. Pela sua banalidade e mutabilidade, consegue se ligar a vários aspectos simbólicos e materiais e estar sempre presente nas ações exercidas pelos sujeitos.

4.CAPÍTULO III - METODOLOGIA

Para esta pesquisa, foram usados métodos quantitativo e qualitativo de construção e análise de dados. Entende-se que pelo caráter deste estudo e o que ele pretende investigar, a quantificação (frequência e quantidade das respostas) e o significado dos termos (natureza das palavras utilizadas) sejam as maneiras mais apropriadas para cumprir com os objetivos.

A coleta de dados foi feita em sala de aula, com duas semanas de diferença entre uma escola e outra, pelo professor da própria turma juntamente com o pesquisador que deu as instruções para a realização da tarefa. Essa decisão foi tomada para que se evitasse mexer demasiado na dinâmica da sala de aula com a interferência de um estranho sozinho aplicando o teste. Assim, evitou-se que os alunos se sentissem pressionados a participar da pesquisa e pudessem responder naturalmente.

Desse modo, explicou-se ao professor, em uma conversa prévia, o que se pretendia investigar com o teste e como deveria ser a aplicação. Por questões éticas, houve uma conversa com a diretoria das escolas explicando a natureza da investigação a ser feita e, ao fim, se conseguiu a autorização apropriada das instituições envolvidas, uma vez que, o exercício foi feito por crianças.

4.1. Local de pesquisa

A escola pública selecionada para pesquisa foi a Escola Municipal Romezar Macedo de Lima, localizada no bairro de Casa Amarela, na região metropolitana do Recife. A escola particular foi o Colégio Apoio, também localizada no bairro de Casa Amarela, no Recife.

A proximidade geográfica das duas escolas foi intencional, pois os sujeitos da pesquisa frequentam diariamente o mesmo bairro, oferecendo uma ideia de como são tidas as representações para além das distâncias espaciais.

4.2. Sujeitos da pesquisa

A pesquisa foi realizada com crianças do 3º ano do ensino fundamental, com idade variando em 7 e 8 anos, sendo uma escola da rede pública de ensino e outra particular. No total participaram do teste 37 estudantes. Da escola particular foram 20 indivíduos, sendo 09

do sexo masculino e 11 do sexo feminino. Na escola pública foram 17 indivíduos, sendo 04 do sexo masculino e 13 do sexo feminino.

Os dados foram coletados com duas semanas de diferença entre as turmas durante o mês de maio de 2019.

4.3. Instrumento de coleta de dados.

Esta pesquisa busca compreender as representações sociais que as crianças têm do dinheiro. Assim, a maneira escolhida para coletar essas informações, devido ao carácter interno do dado que se deseja buscar e ao público a quem se destina, foi a associação livre.

A coleta de dados ocorreu em um único dia e foi feita na própria sala de aula com todos os alunos presentes, porém cada criança fez suas anotações individualmente em uma folha de papel dada pelo pesquisador e tiveram 1 minuto para realizar a atividade. Entendeu-se, também, que, por se tratar de uma pesquisa realizada com crianças, ela deveria ter um carácter mais livre e mais rápido do que um questionário ou uma entrevista. Em razão disso, a associação livre se apresenta como uma técnica que atende a essas necessidades, pois, pode trazer para as crianças um aspecto quase lúdico de um jogo feito com palavras.

Assim, o pesquisador, com a ajuda do professor da turma, explicou o que era uma associação livre para os alunos. A palavra usada como exemplo foi escola, por se tratar de um ambiente familiar a todos. Uma vez feitas as explicações da tarefa a ser realizada, os estudantes fizeram associações livres referentes a duas palavras. A primeira delas foi “animal”. Essa palavra foi usada como modo de treinar os sujeitos, além de ser possível perceber se alguma criança não entendeu a tarefa, sendo possível outra explicação caso necessário. Posteriormente, foram feitas as associações com a palavra dinheiro, a qual realmente se desejava saber as representações associadas.

A livre associação é uma técnica que, de início, foi utilizada na psicanálise. Nos casos tratados por Freud, no princípio dos estudos, era usada a hipnose com maneira pela qual eram trazidos à tona os conteúdos não conscientes. No entanto, percebeu-se a necessidade do paciente fazer uma análise consciente dos seus discursos, então a hipnose foi abandonada e se começou o uso de associações livres (PAIM, 2016).

Essa técnica pode ser definida com um “método que consiste em exprimir indiscriminadamente todos os pensamentos que ocorrem ao espírito, quer a partir de um elemento dado (palavra, número, imagem de um sonho, qualquer representação), quer de forma espontânea” (LAPLANCHE; PONTALIS, 2004, p. 38).

A linguagem tem um papel importantíssimo na interação entre os sujeitos, sendo ela, em suas diversas formas, a responsável efetiva para a comunicação. Por meio das palavras, os sujeitos conseguem expressar seus pontos de vista, suas memórias e suas intenções. Dessa maneira, ao se proferir uma palavra, ela traz consigo toda uma intencionalidade do sujeito e da perspectiva na qual ele se encontra.

Por essa razão, ao falar do papel da linguagem, especificamente da oral e da escrita, Torres afirma que

No uso de palavras, valendo-se da linguagem oral ou escrita, os sujeitos fazem referência ao que pensam, como percebem esta ou aquela situação, quais julgamentos constroem sobre determinado fato ou objeto, que expectativas desenvolvem a respeito disto ou daquilo..., e assim sucessivamente. Essas mensagens, mediadas pela linguagem, estabelecem-se socialmente e estão apoiadas no domínio da situação real e concreta dos sujeitos que as emitem. (TORRES, 2009, p.63)

Nota-se que, ao se tratar da palavra, não se trata de uma simples representação gráfica ou sonora atribuída a um objeto ou ação. Ao se usar uma palavra para expressar algo, é importante perceber que essa está dentro de uma ampla teia de significações e associações na qual o sujeito está inserido.

Assim, dois pontos precisam ser explicitados. O primeiro faz referência ao modo como os sujeitos internamente montam seus esquemas mentais de explicação do mundo. Usando da teoria piagetiana, a partir dos 7 anos de idade, o sujeito passa a trabalhar com esquemas mentais internos, aos quais ele denomina de operações. Essas operações são abstrações, feitas a partir de experiências, que montam uma regra de como os fenômenos acontecem.

Desse modo, quando se pergunta a alguém que palavras lhe vêm à mente quando se pensa em outra, se está evocando a rede de significados que estão atrelados a ela. Porém, pela natureza dessa tarefa, não é dado ao sujeito tempo de refletir sobre ela, apenas se expressar. Assim,

A regra de associação livre visa em primeiro lugar eliminar a seleção voluntária dos pensamentos, ou seja, segundo os termos da primeira tópica freudiana, pôr fora de jogo a segunda censura (entre o consciente e o pré-consciente). Revela assim as defesas inconscientes, quer dizer, a ação da primeira censura (entre o pré-consciente e o inconsciente). (LAPLANCHE; PONTALIS, 2004, p.39)

O segundo ponto é que faz parte da proposta da associação livre passar por cima das barreiras da racionalização e das restrições sociais que possam aparecer ao se pensar em algo. Não é permitido ao sujeito da pesquisa que escolha conscientemente os termos que serão ditos, apenas há um registro daquilo que aparece. Por essa razão, se espera encontrar aquilo que está mais próximo a palavra-estímulo que se deseja investigar, uma vez que, se tentam contornar os crivos impostos pela escolha.

Ainda pode ser dito de outra maneira. Uma vez que “o método das associações livres destina-se a pôr em evidência uma ordem determinada do inconsciente: Quando as representações-metas conscientes são abandonadas, são representações-metas ocultas que reinam sobre o curso das representações” (LAPLANCHE; PONTALIS, 2004, p.39). Busca-se trazer para a fala, ou seja, para a externalidade, aquilo que está mais profundo nas representações do sujeito.

Por meio das palavras utilizadas, em função do papel da linguagem, é possível analisar o valor de um termo específico. Por isso, diz Franco que

Sabemos que as representações sociais são elementos simbólicos que os homens expressam mediante o uso de palavras e de gestos. No caso do uso de palavras, utilizando-se da linguagem oral ou escrita, os homens explicitam o que pensam, como percebem esta ou aquela situação, que opinião formulam acerca de determinado fato ou objeto, que expectativas desenvolvem a respeito disto ou daquilo... e assim por diante. Essas mensagens, mediadas pela linguagem, são construídas socialmente e estão, necessariamente, ancoradas no âmbito da situação real e concreta dos indivíduos que as emitem. (FRANCO, 2004, p.170)

Desse modo, a associação livre mostra-se como um meio válido para a investigação das representações sociais, pois trabalha com a busca de relações entre os termos expressos em razão do seu significado e das associações construídas com as suas experiências ao longo de sua vida.

Para esta pesquisa, o tipo de dado oferecido utilizando o método de associação livre atende ao que se deseja analisar, pois oferece ao pesquisador um dado qualitativo, o significado das palavras usadas e a relação entre elas, como permite a quantificação dos termos, sobre os quais se pode fazer uma análise estatística.

A imagem 1, acima, é a representação de todas as palavras encontradas na escola privada levando em consideração seu número de ocorrências, geradas pelo Atlas.ti.

Já na tabela 1, abaixo, faz referência as palavras mais ditas pelas crianças da escola privada e traz o significado mais ligado ao dinheiro enquanto objeto ou como sendo a função prática que ele exerce.

Tabela 1 - Palavras mais frequentemente associadas a dinheiro enquanto concreto (Escola Privada)

Nº	Palavras	Ocorrência	Frequência
1	Comprar	8	0,4
2	Nota	7	0,35
3	Carteira	6	0,3
4	Moeda	6	0,3
5	Gastar	5	0,25
6	Real	5	0,25
8	Dólar	4	0,2
10	5 Reais	4	0,2
11	Pagar	3	0,15
12	Cédula	3	0,15
13	10 Reais	3	0,15
14	20 Reais	3	0,15
15	100 Reais	3	0,15
17	Número	2	0,1
18	Centavo	2	0,1
19	Cartão	2	0,1
20	Euro	2	0,1
21	Libra	2	0,1
22	Trocar	2	0,1
23	Pagamento	2	0,1
24	5 centavos	2	0,1
25	Ganhar	1	0,05
26	Metal	1	0,05
27	Papel	1	0,05
28	Bolsa	1	0,05
29	Vender	1	0,05
30	1 real	1	0,05
31	2 Reais	1	0,05
32	150 Reais	1	0,05
33	200 Reais	1	0,05
34	50 Reais	1	0,05
35	50 Centavos	1	0,05

Fonte: Dados da Pesquisa

As palavras escritas pelos alunos da escola privada, na tabela 1, têm relação com a parte mais concreta do dinheiro. Demonstra que eles entendem como o dinheiro funciona (comprar, gastar, pagar) e quais as formas com as quais ele pode se apresentar (nota, moeda

cédula). Essas também foram as palavras frequentes, considerando o grupo em geral, o que era esperado, devido ao fato de ser a representação mais imediata do dinheiro. Nesse ponto, é importante expor que o valor numérico de várias cédulas foi dito por eles, como, por exemplo, 1 real, 10 reais, 100 reais, 50 centavos... porém a frequência com que apareciam os valores era variada sendo 10 reais e 100 reais os mais frequentes, aparecendo 3 vezes cada.

Porém, na tabela 2, logo abaixo, que também faz referência à escola privada, foi encontrado o maior número de palavras, em termos de diferenciação entre elas. Essas estavam mais ligadas a valores simbólicos, pois não estão associadas a função prática do dinheiro, mas a outras classes de objetos.

Tabela 2 - Palavras mais frequentemente associadas a dinheiro enquanto Símbolo (Escola Privada)

Nº	Palavras	Ocorrência	Frequência
1	Banco	4	0,2
2	Assalto	2	0,1
3	Brinquedo	2	0,1
4	Lojas	2	0,1
5	Viajar	2	0,1
6	Casa	1	0,05
7	Cinema	1	0,05
8	Cofre	1	0,05
9	Coisas douradas	1	0,05
10	Dar	1	0,05
12	Economização	1	0,05
13	Empresa	1	0,05
14	Esforço	1	0,05
15	Fábrica	1	0,05
16	Ficar	1	0,05
17	Folha de Impressora	1	0,05
18	Guardar	1	0,05
19	Jacuzzi	1	0,05
20	Jorge Washington	1	0,05
21	Ladrão	1	0,05
22	Mágica	1	0,05
23	Mansão	1	0,05
24	Matar	1	0,05
25	Ouro	1	0,05
26	Piscina	1	0,05
27	Rico	1	0,05
28	Roupa	1	0,05
29	Trabalhar	1	0,05
30	Trabalho	1	0,05
		Continua	

Tabela 3 – Palavras mais frequentemente associadas a dinheiro enquanto concreto (Escola Pública)

Nº	Palavras	Ocorrências	Frequência
1	Moeda	4	0,24
2	1 real	3	0,18
3	100 reais	3	0,18
4	Nota	2	0,12
5	Reais	2	0,12
6	2 Reais	2	0,12
7	10 Reais	2	0,12
8	20 Reais	2	0,12
9	50 Reais	2	0,12
10	Centavos	1	0,06
12	Cruzeiros	1	0,06
13	Dólar	1	0,06
14	Papel	1	0,06
15	4 Reais	1	0,06
16	40 Reais	1	0,06
17	60 Reais	1	0,06
18	90 Reais	1	0,06
19	20 centavos	1	0,06

Fonte: Dados da Pesquisa

Na tabela 3, constam termos que fazem referência ao dinheiro enquanto um valor numérico. Assim, a presença do nome das notas (10 reais, 2 reais, 20 reais, 50 reais) e a soma de valores (4 reais, 40 reais, 90 reais) que não são notas impressas com esse valor de face, demonstra que as crianças conhecem o sistema monetário enquanto junção de valores e entendem como ele funciona.

Podem ser vistos também, termos que dizem respeito a forma com a qual o dinheiro é apresentado materialmente (moeda, nota, centavos, papel) e ao dinheiro enquanto forma nominal (real, dólar, cruzeiro).

Logo em seguida, na tabela 4, estão outras palavras ditas pelos alunos da escola pública associadas ao dinheiro. Nessa tabela estão termos mais próximos ao campo simbólico, pois estão relacionadas ao dinheiro, mas não são ele.

Tabela 4 – Palavras mais frequentemente associadas a dinheiro enquanto símbolo (Escola Pública)

Nº	Palavras	Ocorrência	Frequência
1	Caixa	4	0,24
2	Banco	2	0,12
3	Boneca	2	0,12
		Continua	

Nº	Palavras	Ocorrência	Frequência
4	Brinquedo	2	0,12
5	Garrafa	2	0,12
6	Mercado	2	0,12
7	Pirulito	2	0,12
8	Bola	1	0,06
9	Bombom	1	0,06
10	Cofre	1	0,06
11	Confeito	1	0,06
12	Shopping	1	0,06
13	Supermercado	1	0,06

Fonte: Dados da pesquisa

Foram encontradas menos palavras associadas ao dinheiro, no que diz respeito ao simbolismo, levando em consideração a tabela 3. Isso demonstra uma maior concretude na relação com o dinheiro para essas crianças.

5.3. Classificação de Palavras

A partir das palavras escritas pelas crianças das escolas pública e privada foram criados grupos de classificação de acordo com o significado que elas expressam. Essa técnica denominada Análise de Conteúdo (BARDIN, 1979) permite que se aponte algumas das percepções que as crianças têm do dinheiro, uma vez que, um indivíduo pode não ter usado a mesma palavra que outro, mas traz uma palavra com a mesma tônica.

Foram encontradas 13 categorias de palavras que puderam ser agrupadas entre si, considerando suas similaridades e o seu sentido geral. Assim, as classificações encontradas são:

1. Função prática: Essas palavras se referem à função de troca por bens que o dinheiro exerce na sociedade. Assim, como diz Simmel, o dinheiro é um objeto que tem por razão de existir ser trocado por outros objetos. Dessa maneira, palavras como *comprar*, *vender*, *trocar*, *receber*, *pagamento*, expõem a fluidez do dinheiro e sua capacidade de, com a sua circulação entre as pessoas e estabelecimentos, adquirir bens.

2. Valor numérico: As palavras que entram nesta categoria são aquelas que trazem um número junto com o nome da moeda. É importante frisar que todos os números foram dados em relação ao Real e, na maioria dos casos, fazem referência ao valor de face das cédulas. Com isso, *1 real*, *10 reais*, *50 reais*, *100 reais*, *20 centavos*... entram na categoria por

expressarem a quantidade de unidades de dinheiro que cada uma representa, sendo o número a frente a parte mais significativa do termo.

3. Representação material: Certas palavras se referem à forma com a qual o dinheiro aparece no agir social enquanto um objeto físico de troca. Nesta classe estão presentes as palavras *nota, cédula, moeda, cartão, plástico, metal*. Percebe-se que elas são a materialidade manipulável do dinheiro, aquilo que pode ser pego, tocado, passado de mão em mão. Outra maneira de representar essa materialidade foi através de objetos que contém, guardam, o dinheiro. Dessa maneira, *bolsa, carteira, cofre* por serem tidos como portadores de dinheiro também se encaixam nesta categoria.

4. Valor nominal: Algumas das palavras usadas foram os nomes das moedas, tanto a nacional, como a estrangeiras. Assim, além do *Real*, que foi o nome mais comum, aparecem o *Dólar*, a segunda mais dita, seguidas do *Euro*, da *Libra* e dos *Cruzeiros*. Essa categoria se distingue da de valor numérico por conta de o mais importante no termo utilizado não ser o número a sua frente, mas o “tipo do dinheiro”.

5. Lazer: Foram ditas palavras que não dizem respeito ao dinheiro propriamente dito, enquanto uma característica dele, mas ao que ele pode proporcionar. Em decorrência disso, *cinema, brinquedo, viajar, boneca, bola, videogame*, fazem referência não ao dinheiro material, mas àquilo que ele pode oferecer em termos de prazer ao indivíduo que se usa dele para conseguir objetos de desejo. O dinheiro é visto como um meio pelo qual se pode conseguir experiências satisfatórias para quem dispõe dele.

6. Instituições: O dinheiro ainda foi associado a estabelecimentos. Essas organizações representam locais nos quais o dinheiro pode ser encontrado ou que se presume que há uma grande circulação dele naquele meio. São, pois, estruturas, instalações, que lidam, direta ou indiretamente, com o dinheiro e com transações financeiras. Por essa razão palavras como, *banco, fábrica, empresa, lojas, caixa (econômica), shopping, supermercado, mercado* caem nesta categoria.

7. Empreendimento: Algumas das palavras ditas estão relacionadas ao labor. Dessa maneira, *ganhar, esforço, trabalho* são exemplos de termos que trazem o elemento da produtividade para o campo da significação do dinheiro. Fazem com que se perceba a necessidade que um indivíduo tem de exercer uma atividade produtiva para que, em por meio dela, consiga ter dinheiro.

8. Ameaça: Uma categoria de palavras que apareceu na análise foi a de ameaça. Palavras como *assalto*, *ladrão*, *matar* e *roubar* trazem para a discussão aspectos problemáticos que advém da relação das pessoas com o dinheiro e as desigualdades que ele provoca no âmbito social. Esses termos citados representam a existência de uma dimensão negativa do dinheiro que causa apreensão no sujeito e a percepção da possibilidade de sofrer algum tipo de dano.

9. Bens de consumo: Certas palavras dizem respeito a objetos que podem ser adquiridos cotidianamente com o uso do dinheiro. Assim, *roupa*, *videogames*, *comida*, *papel de impressora*, *bombom*, *confeito*, *pirulito* e *garrafa* entram na categoria por serem objetos que não são o dinheiro, nem dizem respeito a sua materialidade, mas que os sujeitos relacionam a ele pelo fato de poderem ser adquiridos por meio da troca por dinheiro habitualmente.

10. Luxo: Diferentemente da categoria bens de consumo, algumas das palavras ditas, se relacionam a objetos que podem ser adquiridos com o dinheiro, no entanto, se distanciam da classe anterior por conta da grandiosidade e da magnitude deles. Por essa razão, palavras como *mansão*, *jacuzzi*, *milhões*, *piscina*, *rico*, *ouro*, *objetos dourados* foram postas nesta categoria. É importante ressaltar que a classificação como luxuosa diz respeito, também, a “mostra o dinheiro” ou ainda “o poder do dinheiro”, pois se trata de uma maneira de ostentar o patrimônio.

11. Caridade: Apenas uma palavra apareceu para esta categoria: *dar*. No entanto, sua importância para esta pesquisa tem a ver com o fato de, dentre os participantes, haver espaço para atitudes filantrópicas. Outro ponto é que ela se posiciona diretamente oposta a categoria de luxo, servindo de contraponto para a pesquisa, por oferecer uma representação mais ampla do entendimento do dinheiro para esses sujeitos.

12. Planejamento: Outra categoria que surgiu da classificação das palavras vindas da livre associação feita pelos estudantes está relacionada ao planejamento. Essas palavras fazem referência a organização da vida monetária dos indivíduos. Por esse motivo, as palavras *guardar* e *‘economização’(sic)* formam essa categoria. Elas trazem consigo o sentido de cuidado como a distribuição de dinheiro entre as diversas atividades cotidianas, assim como, a preparação para adversidades.

13. Imaginação: Uma última categoria emerge das palavras ditas pelos estudantes quando são perguntados sobre o dinheiro, ela foi chamada de imaginação. Esta classe de

palavras tem uma característica que destoa das outras porque traz um componente de fantasia para a discussão. Dessa maneira, as palavras *mágica* e *vida* entram nesta categoria por expressarem um modo fantasioso e abstrato do dinheiro.

5.4. Análise comparativa entre escola privada e pública

Diante das categorias encontradas na classificação das palavras utilizadas pelos estudantes de escolas pública e privada, foi possível demarcar quais foram as categorias mais frequentemente encontradas nesses grupos de alunos. Assim, foi possível mapear como os sujeitos da pesquisa entendiam o dinheiro quando perguntados com o que se relacionavam.

Percebeu-se que houve uma diferença significativa entre as representações sociais do dinheiro para as crianças que frequentavam a escola pública e as que estavam na escola privada. Quando foram analisados os dados colhidos com os estudantes das escolas privadas encontraram-se 13 categorias que emergiram da classificação das palavras utilizadas. Em contraposição, com relação as escolas públicas, surgiram apenas 6 das 13 categorias que apareceram na privada e não emergiu nenhuma nova categoria.

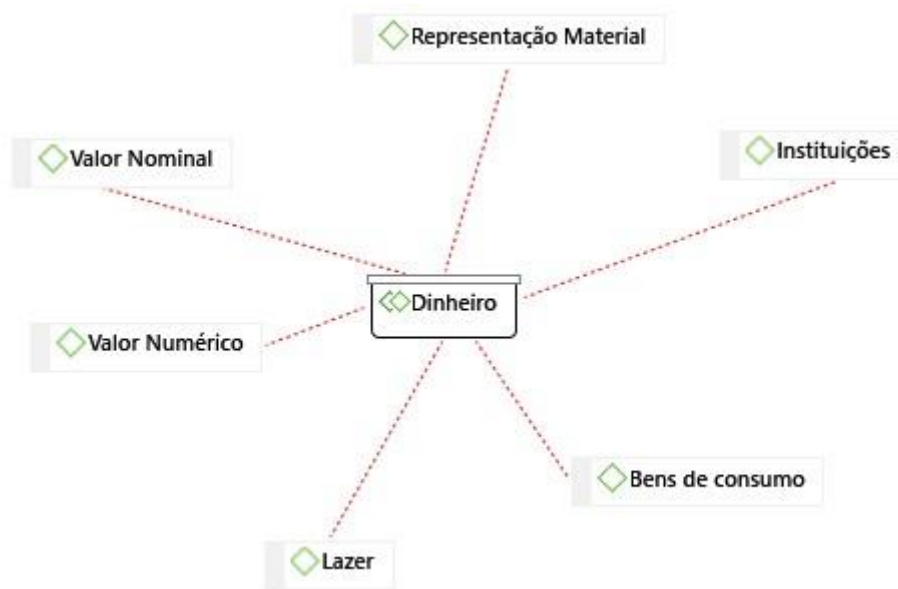
Figura 3 - Classificações Encontradas na Escola Privada



Fonte: Dados da Pesquisa

A figura 3, logo acima, é a representação das classificações do dinheiro em relação à escola privada. A próxima imagem, logo abaixo, figura 4, representa as categorias encontradas na escola pública.

Figura 4 - Classificações Encontradas na Escola Pública



Fonte: Dados da Pesquisa

Em uma primeira avaliação que se pode ter desse dado encontrado, nota-se uma visão mais limitada das dimensões do dinheiro na sociedade para as crianças da escola pública em relação as da escola privada.

Assim, a primeira hipótese foi confirmada, pois se encontrou uma diferença entre a representação que as crianças de escola pública têm do dinheiro quando comparada ao outro grupo de crianças da privada. No entanto, a terceira hipótese foi refutada, pois se esperava encontrar nas crianças da escola pública um maior grau de compreensão do dinheiro na sociedade do que nos estudantes da escola privada, pois se esperava uma relação mais próxima e discutida em casa com os alunos menos abastados sobre a possibilidade ou impossibilidade de fazer algo devido a condições financeiras, gerando maior consciência do dinheiro.

O que se pode perceber em relação à terceira hipótese foi que as crianças da escola particular tinham uma representação mais ampla do lugar do dinheiro na sociedade, tanto quando se tratava de sua função prática, como dos valores associados a ele, podendo ser positivos ou negativos. Dessa maneira, é a compreensão dos alunos de escola privada que está

mais diversificada e abrangente do que os da escola pública. Enquanto para um grupo de estudantes, da escola privada, o dinheiro estava presente em diversas situações no seu cotidiano e no seu imaginário, o outro grupo, escola pública, tem uma percepção da influência e da penetração monetária no ambiente social intensamente mais restrita.

Considerando as palavras mais ditas pelas crianças, a mais citada pelos alunos da escola privada foi *comprar*, classificada como função prática do dinheiro. Ela apareceu em 40% dos registros dos participantes. Esse dado demonstra duas coisas: a primeira é a percepção que as crianças da escola particular têm do dinheiro como sendo um objeto corrente, ou seja, que o sistema monetário exige uma troca de um determinado valor para que se consiga aquilo que se deseja; o segundo ponto diz respeito a própria natureza da palavra *comprar*, assim, consumir para si, realizar um desejo, obter algo que é agradável para aquele que empunha o dinheiro.

É importante perceber que, pertencente a mesma categoria que a palavra mais citada pelos alunos de escola privada, *comprar*, aparecem outras, porém, em menor frequência. Assim, *pagar* (15%), *pagamento* (10%), *trocar* (10%) e *vender* (5%), embora apareçam, elas tem menor importância para o grupo do que *comprar*, que se mostra vastamente mais lembrada e registrada pelos sujeitos.

Com relação à escola pública, não houve nenhuma palavra escrita pelos alunos que pudesse ser classificada como pertencendo à função prática do dinheiro. Isso não significa dizer que, se pode afirmar que eles não compreendem esta face do dinheiro. A falta de registros nesta categoria indica que para eles, minimamente, essa não é uma característica que lhes vem a mente de imediato. Por outro lado, não se pode dizer que o não aparecimento dessa categoria seja irrelevante para a pesquisa, pois uma das características mais importante do dinheiro, como diz Simmel (2004), é ser circulante, trocável por outros objetos.

Para os alunos da escola pública, duas palavras apareceram com maior frequência, elas foram, *caixa* (24%) e *moeda* (24%). Elas, segundo a classificação proposta, correspondem a instituição e representação material, respectivamente.

Primeiramente tratar-se-á da palavra *caixa*. Esta foi a palavra que chamou mais a atenção quanto a frequência das respostas nos alunos da escola pública comparada a palavra *moeda* que apareceu o mesmo número de vezes. Esse fato se deu pelo fato de *caixa* ser como a maior parte da população brasileira se refere a Caixa Econômica Federal.

A Caixa Econômica Federal é a responsável por repassar a verba destinada a programas de assistência social para a população que precisa desse dinheiro. Até o mês de Março de 2019, 27.928.695 famílias estavam cadastradas em programas de assistência social, dentre elas 14.134.323 famílias eram beneficiárias do Bolsa Família (BRASIL,2019), programa destinado à famílias de baixa renda que têm como prerrogativa manter os filhos na escola.

Esse dado revela a importância do Bolsa Família, na figura da Caixa, para a formação da relação do dinheiro nas crianças. Merece destaque o fato de a palavra mais ditas pelos alunos da escola pública não aparece na lista das ditas pelas crianças da rede privada, o que mostra que esse termo tão significativo para um grupo não encontra lugar de destaque na representação do outro.

Caixa entraria na classificação de Instituições, segundo a classificação deste trabalho. Outros itens também estão presentes nesta categoria e parecem para os estudantes da rede pública, tais quais *banco*, *mercado*, *supermercado*, *shopping*. Essa categoria também aparece para os alunos da escola privada quando são citadas as palavras *banco*, *loja*, *empresa* e *fábrica*. Percebe-se que as instituições ditas tanto são aquelas nas quais se retira dinheiro, por exemplos os bancos, como também aquelas onde se gasta dinheiro. Porém, todas elas representam estabelecimentos onde o dinheiro circula.

A segunda palavra que apareceu o mesmo número de vezes no topo das mais ditas juntamente com *Caixa*, para os estudantes de escola pública, foi *moeda* (24%). Pertencentes a mesma categoria de *moeda*, a de Representação Material, surgem para esse grupo, também *nota* (12%) e *papel* (6%), pois essas palavras demonstram o dinheiro em sua forma material, manipulável pelo sujeito.

A palavra *moeda* também apareceu para os estudantes da escola privada em 30% das respostas, aparecendo apenas menos que *nota* (35%) e empatando com *carteira* (30%). Outras palavras pertencentes a essa mesma categoria foram encontradas, porém aparecendo com menos frequência. Elas foram *cédula* (15%), *cartão* (10%), *metal* (5%), *papel* (5%) e *bolsa* (5%).

Percebe-se que essa categoria surgiu para ambos os grupos, possivelmente, por ser uma imagem bem direta do dinheiro quando se pensa nele. Assim, a imagem de uma moeda ou de uma nota foram apontadas rapidamente quando as crianças foram perguntadas sobre o dinheiro. É importante notar que para os estudantes de escola pública não foi registrada

nenhuma palavra de objetos que portassem dinheiro, como *carteira* e *bolsa*, enquanto para os alunos da escola privada além de apresentarem esses objetos ainda trouxeram a imagem do *cartão*.

Outra categoria bastante concreta relacionada ao dinheiro é a de valor numérico. Várias foram as palavras que entraram nessa categoria e elas foram encontradas nos dois grupos. Os valores mais ditos pelos alunos da escola particular foram 5 *reais* (20%) seguidos de 10 *reais* (15%) 20 *reais* (15%) e 100 *reais* (15%). Para os alunos de escola pública, os valores mais citados foram 100 *reais* (18%), 2 *reais* (12%), 10 *reais* (12%), 20 *reais* (12%) e 50 *reais* (12%).

Desse modo, quanto ao número dos valores apontados pelos alunos das duas escolas, eles foram muito similares. No entanto, é importante notar que os nomes citados pelos estudantes fazem referência ao valor de face das cédulas de Real, isso seria um indicativo da razão pela qual participantes reportaram amplamente os mesmos valores.

Uma categoria que se relaciona com a de valor numérico e a de valor nominal. Diferentemente da anterior, na qual o dado mais importante era o número que antecedia a moeda, pois elas sempre vinham relacionadas ao *Real*, aqui o mais relevante é o nome da moeda. Desse modo, a palavra *Real* tinha o valor semelhante ao de *Dólar*, *Euro* e *Libra* para os participantes da pesquisa.

Essa classe apareceu para os dois grupos pesquisados, no entanto, surgiram palavras diferentes. *Real* foi a palavra mais dita da categoria para os alunos de escola pública, sendo citada por 2 indivíduos, enquanto foi citado por 5 da escola privada. Outra palavra que também apareceu para os dois grupos foi *Dólar*, dita por 4 estudantes da escola particular, mas apenas por 1 da escola pública.

Quanto as diferenças apresentadas dentro da categoria valor nominal houve palavras que só foram ditas por um dos grupos. Para os alunos da escola pública surgiu *Cruzeiro* dita por 1 aluno. Já na escola privada surgiram as palavras *Euro* e *Libra*, ambos citados 2 vezes pelos alunos.

Uma das categorias para a qual apareceram mais palavras foi a de bens de consumo. Ela estava presente nos dois grupos de estudantes. Assim, para os alunos da escola privada foram citadas as palavras *roupa*, *comer*, *comida* e *folha de impressora*, representando objetos cotidianos que podem ser adquiridos facilmente com o dinheiro. Já para os alunos da escola pública, as palavras para essa categoria foram *bombom*, *confeito*, *pirulito* e *garrafa*.

Pode-se notar que as palavras associadas a dinheiro que estão presentes nessa categoria não representam objetos difíceis de serem encontrados ou de acesso seletivo em ambos os grupos. Pelo contrário, são materiais facilmente encontrados no cotidiano desses estudantes pesquisados.

Diferentemente da categoria Bens de Consumo, a Luxo só foi encontrada em um dos dois grupos, a saber, o da escola privada. Existe uma diferença qualitativa em relação a esta categoria com a anterior, pois se, em uma estavam aqueles objetos de fácil acesso, nesta estão aqueles que não são acessíveis facilmente, justamente pela natureza desses artigos de serem caros e se expressarem enquanto posse de dinheiro.

Pertencem a essa categoria *mansão, jacuzzi, milhões, piscina, rico, ouro e objetos dourados*. Como é possível perceber, essas palavras expressam um exagero da capacidade de consumir, ou seja, não são objetos que são apresentados frequentemente na vida da população, elas trazem consigo uma instância de artefatos dos quais é preciso muito dinheiro para se ter. Demonstram um estilo de vida que corresponde àqueles que têm grande quantidade de dinheiro, destoando da população média.

É significativo reparar que nenhuma dessas palavras apareceu para os estudantes da escola pública, ficando restritas apenas àqueles de escola privada. Pode-se ter com isso a impressão de que os alunos da escola pública têm uma visão muito mais concreta e cotidiana da capacidade de consumo do dinheiro, não exagerando sua potencialidade para objetos que se afastam de sua realidade.

Outra categoria que não estava presente para os alunos da escola pública quando lhes foi perguntado sobre o dinheiro foi a de Ameaça. O importante desta categoria é que ela expressa negatividade frente ao dinheiro e as consequências de seus desusos frente a um mundo em que as posses dos indivíduos representam perigo quando confrontadas pelas atitudes de outrem. Vale ressaltar que essa foi a única categoria propriamente negativa que emergiu da classificação das palavras citadas pelos estudantes.

Dessa maneira, *assalto, ladrão, roubar e matar* expressam a possibilidade de o dinheiro estar ligado a aspectos negativos da vida social. Nota-se que das 4 palavras apontadas para esta categoria 3 delas dizem respeito a tomar os pertences das pessoas por meio da força, sendo a palavra *assalto* dita por dois indivíduos, enquanto as outras apenas 1 vez. A última palavra, *matar*, aparece como uma consequência maior do que a própria tomada dos bens, configurando o dinheiro como uma ameaça a vida em si.

Uma categoria que apareceu para os dois grupos pesquisados foi de Lazer. As palavras que entram nesta classificação expressam a capacidade que o dinheiro tem de fornecer experiências agradáveis para aqueles que o portam. Quando se pensa em dinheiro proporcionando esse tipo de vivência, tem-se uma característica dele que se encontra do lado contrário ao de ameaça.

Dessa maneira, quando são associadas ao dinheiro as palavras *cinema*, *brinquedo*, *viajar*, *boneca*, *bola* e *videogame* está sendo exposta uma face do dinheiro capaz de oferecer aos indivíduos experiências agradáveis. Ter dinheiro significa, dentro dessa categoria, poder usufruir de objetos que têm a potencialidade de gerar prazer para os sujeitos, seja através do fato de se poder ter uma *boneca*, *bola* ou *videogame* ou estar em uma sala de *cinema* e poder *viajar*.

O fato de ambos os grupos terem trazido essa característica do dinheiro, apontam para o fato de, não ser errado dizer que, desde crianças, existe uma representação de que o dinheiro pode proporcionar boas experiências e conforto para os indivíduos. Mais importante ainda é o fato de essa categoria de positividade ter aparecido para os dois grupos, mas a categoria negativa apenas para um, podendo ser um indicativo que o dinheiro tem uma representação mais positiva do que negativa, principalmente, nesse grupo estudado.

Das categorias seguintes nenhuma delas esteve presente nas classes encontradas na escola pública. Todas elas foram encontradas por meio da classificação das palavras citadas pelos alunos da escola privada, porém, mesmo não sendo presentes nos dois grupos, oferecem dados qualitativos importantes para a pesquisa.

Duas categorias foram encontradas que dizem respeito a organização do dinheiro na vida social, elas foram empreendimento e planejamento. Para a primeira, foram citadas as palavras *ganhar*, *esforço* e *trabalho*, esses vocábulos expressam a parte produtiva da dimensão do dinheiro. Com isso se passa a impressão de que o dinheiro não é algo que está dado no campo social, embora seja algo importante no ambiente capitalista, é necessário que se exerça alguma atividade para tê-lo.

Já para a segunda categoria, planejamento, foram escritas as palavras: *guardar* e *‘economização’* (sic). Esses dois termos, embora também tenham a ver com organização, não se encaixam tão bem em empreendimento pois têm um carácter de planejar mais do que de produzir. Assim, guardar ou economizar dinheiro, demonstra que existe um objetivo que se

quer alcançar com aquele recurso ou se está preparando para possíveis crises futuras na qual o dinheiro pode ser escasso.

A penúltima categoria a ser contemplada é Caridade. Para esse grupo, apenas uma palavra foi dita, a saber, *dar*. Embora só tenha aparecido esse termo, foi necessário criar uma nova classificação que pudesse abarcar o significado que ela traz consigo, pois ela expressa a dimensão do outro no ambiente social. Quando se fala em dar dinheiro, se supõe que ele é entregue àqueles que não o tem. Fica exposta a noção de uma sociedade desigual com o uso dessa palavra.

Ao se falar em *dar*, como uma palavra relacionada ao dinheiro, é revelada, também, uma ideia de cuidado e ajuda em relação aos outros indivíduos da sociedade que não têm as mesmas condições de vida que aqueles que são capazes de doar. Por essa característica, ela se põe do lado oposto à categoria Luxo, uma vez que, essa está disposta a abrir mão do seu poder de compra para que outrem possa comprar, enquanto aquela gasta com objeto que têm por razão de ser mostrar prestígio.

A última categoria apontada foi imaginação e teve como representantes as palavras *mágica* e *vida*. Esta foi a classificação de grupos mais complexa de ser feita pelo carácter extremamente abstrato que elas têm. Com isso, não se pôde fazer uma análise mais apurada do real significado que essas palavras tinham para as crianças e o que elas desejavam expressar quando pensaram nelas.

No entanto, percebe-se um grau de fantasia dos participantes quando pensam em dinheiro como algo maravilhoso ao se referenciar a ele enquanto *mágica*, ou seja, aquilo que altera a realidade. Ou ainda, quando ele é associado à *vida*, como uma instância capaz de manter as dinâmicas do mundo. Por essa razão, sobre este grupo, seria necessário um aprofundamento nas respostas dadas, o que não é o foco desta pesquisa.

É preciso ter em mente que a análise feita por esta pesquisa considerou os grupos no momento de fazer suas classificações e elaborações sobre os dados colhidos. Esse é um fato importante de ser dito, uma vez que, todas as categorias não surgiram para todas as crianças que foram participantes.

Assim, não houve indivíduos que, ao responderem a livre associação de palavras proposta, dissessem os termos que se encontravam em todas as categorias. Existiram, inclusive, sujeitos que se fixaram em uma única classe de palavras, como foi o caso Valor numérico para uma participante de escola privada e mesmo dois participantes, um do sexo

masculino e outra do sexo feminino que não escreveram nenhuma palavra, na escola pública. Porém, a maioria dos alunos citaram palavras que estavam presentes em diversas categorias apontadas e houve inter-relação entre os vocábulos ditos, essa é a razão pela qual pôde ser feita a classificação e a análise em grupo.

Dessa maneira, parte-se do pressuposto que, por conta dos processos de socialização decorrentes do ambiente que os participantes estão inseridos, esses indivíduos foram capazes de citar palavras que expressam um significado comum, embora não sejam necessariamente as mesmas.

Percebe-se que, de modo geral, as crianças da escola privada têm uma visão mais ampla e complexa do papel do dinheiro na sociedade. Elas foram capazes de, em conjunto, dar um campo de significações mais diversificado que incluía, tanto propriedades que podem ser consideradas positivas do dinheiro, como as negativas.

As crianças da escola pública, embora compartilhassem de algumas das categorias das do outro grupo, não apresentaram palavras que pudessem ser equiparadas em todas as categorias que emergiram dos alunos da escola privada, nem houve palavras que pudessem criar a própria classificação.

Para os dois grupos que participaram da pesquisa, não houve uma variação de gênero quanto as respostas dadas pelos indivíduos. Isso pode ser um indicativo de que nessa faixa etária não há uma diferença significativa entre a representação do dinheiro entre meninos e meninas, deixando as maiores diferenças, assim como foi percebido pela análise dos dados, para a diferença de classe social.

Desse modo, os estudantes se tornariam mais propensos a representar o dinheiro a depender do ambiente social em que vivem e da influência que eles têm sobre sua maneira de pensar o mundo. Isso demonstra a importância dos modos de socialização para a formação de um conceito desde a infância e suas possíveis repercussões na idade adulta.

Com essa análise fica apontado que indivíduos que estão no mesmo ambiente social e partilham dos mesmos espaços tendem a significar os objetos de maneira similar. Ao se comparar a representação social do dinheiro entre alunos da escola pública e da privada com a mesma faixa etária, de duas escolas do mesmo bairro, não se encontrou nenhuma variável de gênero, mas foi indicada uma semelhança significativa na capacidade do grupo de apresentar representações similares entre seus pertencentes.

Assim, demonstra-se a importância da socialização para a assimilação dos significados entre os integrantes de um grupo e da capacidade das crianças de apreenderem e reproduzirem aquilo que lhes é rotineiro. Essas representações formadas na infância, apesar de serem modificáveis pelas experiências ao longo do tempo, oferecem uma base de como os adultos entenderão o dinheiro no decorrer de suas vidas, seja ela de forma positiva ou negativa.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho procurou-se entender qual é a representação que as crianças entre 7 e 8 anos de idade têm do dinheiro. Para isso foram selecionadas duas escolas do bairro de Casa Amarela, na cidade do Recife, sendo uma da rede pública e outra da rede privada de ensino, nas quais uma turma do 3º ano do ensino fundamental de cada escola participou da pesquisa.

A técnica de pesquisa utilizada para coletar esses dados foi a associação livre. Escolheu-se esse modo de coletar as informações pelo fato dos participantes da pesquisa serem crianças, assim, buscou-se uma maneira de se perguntar algo aos estudantes que fosse de alguma forma lúdico. Por essa razão, a associação livre de palavras cumpriu com este papel, facilitando a interação do pesquisador com os sujeitos da pesquisa e, do mesmo modo, dos participantes com relação à tarefa realizada.

Com essa perspectiva, pediu-se que os estudantes da escola pública e da privada escrevessem as palavras que associavam ao dinheiro. Os termos utilizados pelos alunos foram coletados e analisados com a intenção de se reconhecer quais eram as representações mais comuns do dinheiro para as crianças e quais eram as qualidades dessas concepções em seu mundo.

Desse modo, as palavras foram submetidas a uma quantificação que procurava saber quais eram as palavras mais frequentemente associadas ao dinheiro para os dois grupos participantes. Foi feito desse modo, pois se entendeu que quanto mais esses termos fossem utilizados pelos estudantes mais próximos eles estariam da representação do dinheiro para o grupo em questão.

A partir desse primeiro momento, foi possível perceber que a representação social que os estudantes da escola privada e da escola pública eram consideravelmente diferentes. A palavra mais dita pelos alunos da escola privada foi *comprar*, sendo dita por 40% das crianças, seguida por *nota* citada por 35% deles. Já para aqueles da escola pública duas palavras empataram como as mais citadas, *caixa* e *moeda*, sendo dita por 24% dos participantes.

Percebeu-se que entre as duas palavras mais ditas por ambos os grupos, uma delas faz referência ao dinheiro enquanto sendo um objeto, ou seja, a sua materialidade, a saber, *nota* e *moeda*. Já as outras palavras ditas diferiam bastante em termos de qualidade, pois uma, *comprar*, para a privada, está ligada ao ato de, pela troca de dinheiro, adquirir algo que se

quer; no grupo da escola pública, a palavra mais citada foi *Caixa*, em referência a Caixa Econômica Federal, responsável por pagar diversos benefícios de assistência social às classes mais carentes da sociedade brasileira.

Partindo dessa percepção de que das palavras escritas pelos estudantes se apontariam diversas qualidades do dinheiro, foram geradas 13 categorias agrupando os termos segundo as suas semelhanças. Houve essa necessidade por conta da quantidade de informações coletadas pela pesquisa e da possibilidade delas oferecerem um campo mais amplo dos significados sociais do dinheiro para esses grupos.

Notou-se que os alunos da escola pública têm uma noção menos elaborada do dinheiro do que aqueles da escola particular. Ao se classificar as palavras escritas pelos alunos da rede pública houve uma diversidade bem inferior de categorias nas quais o dinheiro poderia ser classificado. E, a partir das classes de palavras que foram encontradas, percebeu-se que a visão da utilidade do dinheiro era restrita a modos muito práticos e rotineiros do seu uso.

Os estudantes da escola particular apresentavam uma representação mais diversificada e eram capazes de compreender os benefícios e os malefícios que a presença e influência do dinheiro têm na dinâmica social para além dos seus meios. Ou ainda poderia ser dito que, eles percebiam mais claramente suas nuances, aspectos positivos e negativos, dentro dos ambientes em que convivem.

Atribui-se essa diferença ao tipo de interação que essas crianças têm com o dinheiro. Os alunos da escola privada por terem representações próximas entre si, possivelmente, estão em um contexto no qual a temática do dinheiro é mais discutida do que aqueles que frequentam a escola pública.

Vem corroborar com essa conclusão o fato de não haver uma diferença geográfica significativa entre as escolas onde foram feitas as pesquisas, uma vez que, elas se situam no mesmo bairro. Também não houve diferença entre as representações dos participantes com relação ao gênero, ou seja, meninos e meninas tinham impressões semelhantes sobre o dinheiro e registraram palavras parecidas intragrupo nas duas escolas.

É importante ressaltar que embora tenham sido registradas diferenças entre as formas de representação do dinheiro entre os grupos houve também semelhanças entre eles. Entre as mais comuns houve as que fazem referência ao próprio dinheiro, como as de representação material, valor numérico e valor nominal, mas apresentou-se, também, uma categoria importante para os dois grupos, a de Lazer.

Por se tratar de um público infantil, é expressivo ressaltar que, mesmo dentre as diferenças encontradas comparando-se os grupos, a categoria de Lazer tenha aparecido para as crianças das duas escolas. Assim, entende-se que, desde pequenas, as crianças entendem a capacidade que o dinheiro tem de proporcionar situações prazerosas para os indivíduos.

É entendido, do mesmo modo, a importância de não terem surgido mais semelhanças entre os grupos, mas em especial, para fazer oposição a categoria de Lazer, que surgiu para os dois a de Ameaça. Dessa maneira, as crianças da escola pública têm uma maior tendência a verem o dinheiro como algo capaz de modificar a realidade em termos de prazer, porém não veem as contrapartidas de perigo associadas a ele.

Com isso diferenças importantes são encontradas na qualidade da representação que as crianças da escola particular e da escola pública têm a respeito do dinheiro. Foi possível perceber a dimensão que os espaços e as relações estabelecidas pelos sujeitos têm na percepção que eles adquirem de um objeto compartilhado, eis a razão pela qual essas representações são chamadas de representações sociais.

Tem-se noção de que, por se tratar de uma pesquisa pequena, este trabalho não esgota todas as possibilidades de análise sobre o fato. No entanto, espera-se que ele possa servir com um apontamento de um acontecimento social relevante, pois se trata de um assunto demasiado presente na vida dos indivíduos como é o dinheiro. Também se espera que possa servir com base para trabalhos futuros que desejem trabalhar o tema, oferecendo um suporte teórico e metodológico para um possível estudo.

REFERÊNCIAS

- ARISTOTLE. **Politics**. Kitnecher: Batoche Books, 1999.
- ARISTÓTELES. **Metafísica, Ética a Nicômaco, Poética**. São Paulo: Abril Cultural, 1984.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Persona, 1979.
- BERGER, Peter L.; LUCKMANN, Thomas. **A Construção Social da Realidade: Tratado de Sociologia do Conhecimento**. 24. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.
- BORGES, Karen Selbach; DA CRUZ FAGUNDES, Léa. A teoria de Jean Piaget como princípio para o desenvolvimento das inovações. **Educação**, v. 39, n. 2, 2016.
- BOURDIEU, Pierre. **A distinção: Crítica Social do Julgamento**. 2. ed. Porto Alegre: Zouk, 2017.
- BOURDIEU, Pierre. **O Poder Simbólico**. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.
- BOURDIEU, Pierre. **Sobre a Televisão**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.
- BRASIL, 2019. Relatórios de informações sociais. Disponível em: <https://aplicacoes.mds.gov.br/sagi/RIV3/geral/relatorio.php#Vis%C3%A3o%20Geral%20Brasil>
- CARRARA, Kester (Org.). **Introdução a Psicologia da Educação:: seis abordagens**. São Paulo: Avercamp, 2004.
- DÍAZ, Esther. **A filosofia de Michel Foucault**. São Paulo: Unesp, 2012.
- FOUCAULT, Michel. **As palavras e as Coisas: uma arqueologia das ciências humanas**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: História da Violência nas Prisões**. 41. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.
- FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. Representações sociais, ideologia e desenvolvimento da consciência. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 121, pp. 169-186, jan./abr. 2004
- GOTTSCHALK, Cristiane Maria Cornelia. O papel do método no ensino: da maiêutica socrática à terapia wittgensteiniana. **ETD-Educação Temática Digital**, v. 12, n. 1, p. 64-81, 2010.
- KANT, I. **Crítica da razão pura Os pensadores Vol. I**. São Paulo: Nova Cultural, 1987.
- LAPLANCHE, J; PONTALIS. **Vocabulário da psicanálise**. 4ª ed., São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- LOCKE, John. **Ensaio acerca do Entendimento Humano**. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. 5. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

PAIM, Fernando Free; IBERTIS, Carlota Maria. A hipnose e o método catártico como primeiros caminhos à descoberta da associação livre. **Disciplinarum Scientia| Saúde**, v. 7, n. 1, p. 139-152, 2016.

PASQUALINI, Juliana Campregher. A perspectiva histórico-dialética da periodização do desenvolvimento infantil. **Psicologia em Estudo**, p. 31-40, 2009.

PIAGET, Jean. Desenvolvimento e aprendizagem. **Studying teaching**, 1972.

PIAGET, Jean. **Seis Estudos de Psicologia**. 24. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999.

PLATÃO. **Mênnon**. Rio de Janeiro: Loyola, 2001. Disponível em: <<https://revistasofosunirio.files.wordpress.com/2012/04/menon-sem-a-parte-grega.pdf>>. Acesso em: 28 mar. 2019.

PLATÃO. **Fedro**: Ou da Beleza. 6. ed. Lisboa: Guimarães Editores, 2000. Disponível em: <http://www2.uefs.br/filosofia-bv/pdfs/platao_19.pdf>. Acesso em: 28 mar. 2019.

OLIVEIRA, Marta Kohl de; DANTAS, Heloysa. **Piaget, Vygotsky, Wallon**. São Paulo: Summus, 1992.

SIMMEL, Georg. **The Philosophy of Money**. 3. ed. London And New York: Routledge, 2004.

STERNBERG, Robert J. **Psicologia Cognitiva**. Artmed: Porto Alegre, 2000.

TORRES, Rozalia Brandão. A geografia e a psicologia: aproximações através do uso da associação livre para o estudo das representações sociais. **Boletim Gaúcho de Geografia**, v. 34, n. 1.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A Formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WALLON, Henri. **A Evolução Psicológica da Criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WITTGENSTEIN, Ludwig. **Investigações Filosóficas**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

APÊNDICES

APÊNDICE I - Instrução dada aos professores antes da coleta

COLETA DE DADOS

A coleta de dados será realizada em um único dia com o grupo de alunos. No entanto, o teste será individual, ou seja, dentro do grupo cada um realizará sua própria tarefa.

A pessoa que aplicar o teste deve ser, preferencialmente, conhecida pelos sujeitos da pesquisa, como um professor ou coordenador, para que se evite estranhamentos, porém, caso necessário, outra pessoa pode aplicar o teste.

Teste (Livre associação)

Os alunos deverão usar uma única folha de papel para a realização do teste. As folhas serão entregues uma a uma pelo aplicador. Ele deve estar atento aos números no canto superior esquerdo da folha, 0 para meninos e 1 para meninas.

O aplicador deverá explicar quando todos estiverem com a folha em mãos a tarefa e ser realizada.

As instruções são:

1- O aplicador deverá explicar o que é uma livre associação com exemplos. Assim, podem ser utilizados:

1- “Quando eu penso em calor, as palavras que vêm na minha cabeça são, Sol, fogo, água, suor, dia ...”

2- “Quando eu penso em escola, as palavras que vêm na minha mente são, alunos, professor, quadro, pátio...”

3- “Quando eu penso em família, as palavras que vêm na minha mente são pai, mãe, filho tia, avó...”

2- Deverá ser perguntado às crianças se elas entenderam o que deve ser feito.

3- O aplicador dirá aos estudantes que deverão escrever no papel, de maneira imediata, as palavras que vêm a suas mentes quando pensam na palavra animal (Terão 1 minuto para realizar a tarefa).

Esta primeira livre associação servirá de treino, ou seja, será realizada para saber se os estudantes entenderam a tarefa e corrigir qualquer erro ou esclarecer qualquer dúvida sobre a atividade.

4- O aplicador, em seguida, dirá aos estudantes que deverão escrever no papel, de maneira imediata, as palavras que vêm a suas mentes quando pensam em dinheiro. (Terão 1 minuto para realizar a tarefa).

Tempo aproximado: 5-10 minutos

Passado o minuto, o aplicador deverá dar o sinal de tempo esgotado e recolher os testes.

O tempo estipulado de 1 minuto diz respeito tanto ao tempo geral do teste, que não deve ser longo, quanto a própria natureza da livre associação que, em períodos muito elevados, pode levar a perda de foco.

IMPORTANTE: *caso o aplicador deseje usar outros exemplos para demonstrar a livre associação, **não deverá em hipótese alguma** utilizar exemplos envolvendo dinheiro, para não enviesar a resposta dos participantes.

Por meio dessa livre associação, se espera encontrar as relações feitas com o dinheiro pelas crianças. Acredita-se que as palavras com as quais as crianças relacionam o dinheiro podem expressar a vivência que elas têm e como veem o papel dele na sociedade. Desse modo, associar palavras que remetam a poder e diversão, demonstram uma relação positiva com o dinheiro, enquanto palavras associadas a conflitos e desigualdade tendem a mostrar uma relação negativa com elementos financeiros da sociedade.

Análise de dados

Após a coleta dos dados, serão classificados os termos escritos por eles em classes de palavras, para serem geradas as estatísticas e a análise de discurso. (Exemplos de categorias: Poder, diversão, apego, conflito, desigualdade)

Caso as turmas de alunos de escola pública e particular tenham número diferente de alunos, será realizada uma seleção randômica dos testes para gerar equivalência de população e evitar erros estatísticos.