

INTERAÇÃO SOCIAL E DESENVOLVIMENTO HUMANO

VOLUME 2

PESQUISA EM PSICOLOGIA:
DIVERSIDADE E MODOS DE FAZER

ORGANIZADORES

Juliana Maria Ferreira de Lucena
Sidclay Bezerra de Souza
Elaine Magalhães Costa-Fernandez
Maria Isabel Pedrosa



Laboratório de
Interação
Social Humana



Laboratório de
Interação
Social Humana

Este livro apresenta um conjunto de investigações conduzidas por pesquisadores do LabInt e seus orientandos, bem como por colegas, parceiros de outras instituições, que se dedicam ao estudo do desenvolvimento humano e interação social. O foco da discussão em cada um dos capítulos é a contribuição metodológica advinda da pesquisa realizada, realçando-se sua possível contribuição aos estudos da área. O registro dessas experiências, em seu conjunto, propicia uma reflexão aprofundada do fazer pesquisa, deixando explícita a relação entre o modo de fazer e a natureza do processo que se quer apreender – processos interativos e desenvolvimentais.

INTERAÇÃO SOCIAL
E DESENVOLVIMENTO
HUMANO

VOLUME 2
PESQUISA EM PSICOLOGIA:
DIVERSIDADE E MODOS DE FAZER

ORGANIZADORES
Juliana Maria Ferreira de Lucena
Sidclay Bezerra de Souza
Elaine Magalhães Costa-Fernandez
Maria Isabel Pedrosa

Montado e impresso na oficina gráfica da



Rua Acadêmico Hélio Ramos, 20, Várzea | Recife-PE | CEP: 50.740-530
Fone: (81) 2126.8397 | Fax: (81) 2126.8395
www.editoraufpe.com.br - secretaria@edufpe.com.br

Catálogo na fonte:
Bibliotecária Kalina Ligia França da Silva, CRB4-1408

161 Interação social e desenvolvimento humano [recurso eletrônico] /
organizadores : Edclécia Reino Carneiro de Morais... [et al.]. – Recife :
Ed. UFPE, 2019.
2 v. : il.

Conteúdo: v.1. Interfaces entre a psicologia do desenvolvimento e a
psicologia social / Edclécia Reino Carneiro de Morais... [et al.] – v. 2.
Pesquisa em psicologia: diversidade e modos de fazer / Juliana Maria
Ferreira de Lucena... [et al.].

Inclui referências.

Vários autores.

ISBN 978-65-990126-1-7 (online)

1. Psicologia do desenvolvimento. 2. Psicologia social. 3. Interação
social. 4. Representações sociais. 5. Psicologia infantil. 6. Educação
intercultural. I. Morais, Edclécia Reino Carneiro de (Org.). II. Lucena,
Juliana Maria Ferreira de (Org.).



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO

REITOR

Alfredo Macedo Gomes

VICE-REITOR

Moacyr Cunha de Araújo Filho

DIRETOR EDITORA

Diogo César de Carvalho Fernandes

ORGANIZADORES

Juliana Maria Ferreira de Lucena

Sidclay Bezerra de Souza

Elaine Magalhães Costa-Fernandez

Maria Isabel Pedrosa

DESIGN GRÁFICO E CAPA

Manu Braga

CORPO EDITORIAL CIENTÍFICO

Edclécia Reino Carneiro de Morais:
Universidade Federal de Pernambuco – UFPE;

Elaine Magalhães Costa-Fernandez:
Universidade Federal de Pernambuco – UFPE;

Fatima Maria Leite Cruz:
Universidade Federal de Pernambuco – UFPE;

Juliana Maria Ferreira de Lucena:
Universidade de Pernambuco – UPE;

Maria de Fátima de Souza Santos
Universidade Federal de Pernambuco – UFPE;

Maria Isabel Pedrosa:
Universidade Federal de Pernambuco – UFPE;

Renata Lira dos Santos Aléssio:
Universidade Federal de Pernambuco – UFPE;

Sidclay Bezerra de Souza:
Universidad Católica del Maule – UCM;

Pedro Paulo Bezerra de Lira:
Instituto Federal de Pernambuco – IFPE.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO 13

INTRODUÇÃO 21

PARTE I 29

Opções metodológicas de pesquisas com crianças

Capítulo 1 31

Histórias de filme recontadas por crianças: investigando o
processo de apropriação e construção da realidade social

Melina de Carvalho Pereira e Maria Isabel Pedrosa

Capítulo 2 57

Contribuições de uma análise interacional e sistêmica para a
investigação das relações de apego mãe-criança

Pompéia Villachan-Lyra e

Vanessa Nicolau Freitas dos Santos

Capítulo 3 89

Oficina de teatro como recurso metodológico
para a pesquisa com crianças
*Carina Pessoa Santos, Simone Patrícia da Silva
e Maria Isabel Pedrosa*

Capítulo 4 119

Desafios da pesquisa em contexto de acolhimento insti-
tucional de bebês: uma proposta metodológica à luz da
abordagem pikler
*Maria Carolina Marques dos Santos
e Pompéia Villachan-Lyra*

Capítulo 5 143

Pesquisa com crianças e representações sociais:
o método em foco
*Viviane de Bona, Marcela Karolinny da Silva Costa
e Victoria Luiza Ramos da Silva*

Capítulo 6 165

Ensaio de categorização de comportamentos
sociais de crianças
*Juliana Maria Ferreira de Lucena
e Karine Porpino Viana*

Capítulo 7 193

Metodologia de pesquisa com crianças
nas representações sociais de família
Fernanda Ribeiro Siqueira e Fatima Maria Leite Cruz

PARTE II 223

Pesquisas com mídias, representações sociais,
interculturalidade e modos de subjetivação

Capítulo 8 225

Mídia e representações sociais:
uma proposta de matriz teórico-metodológica
*Yuri Sá Oliveira Sousa, Manoel de Lima Acioli Neto,
Maria de Fátima de Souza Santos*

Capítulo 9 251

Docência universitária e a formação de professores:
análise retórica da mídia impressa
*Fatima Maria Leite Cruz, Alda Judith Alves-Mazzotti
e Tarso Mazzotti*

Capítulo 10 279

Alcances e limites do método fenomenológico
em um estudo acerca das representações profissionais
de psicólogos do NASF
*Fernanda Gomes Vasconcelos e
Renata Lira dos Santos Aléssio*

Capítulo 11 301

O grupo focal como recurso para pesquisar temas
sensíveis à juventude: a violência na escola
Milena Ataíde Maciel e Fatima Maria Leite Cruz

Capítulo 12 323

Especificidades teórico-metodológicas de pesquisas
sobre migrações, interculturalidade e tecnologias
da informação e comunicação (TIC)
*Elaine Magalhães Costa-Fernandez
e Sidclay Bezerra de Souza*

Capítulo 13 351

Análise de discurso em pesquisas sobre políticas públicas de
inclusão social: o caso do programa bolsa família
Claudio Baradit e Elaine Magalhães Costa Fernandez

Capítulo 14 379

Subjetivações e significação coletiva:
um caminho fenomenológico para estudar
a institucionalização de idosos
*Maria Eduarda Araújo Gonçalves,
Ingrid Gianordoli-Nascimento e Maria Isabel Pedrosa*

SOBRE OS AUTORES 403

APRESENTAÇÃO

13

O LabInt completa 30 anos! Estamos celebrando! Em 1989, três docentes do Departamento de Psicologia da UFPE – Aída Maria Novelino, Maria de Fátima Santos e Maria Isabel Pedrosa – criaram o *Laboratório de Interação Social Humana* em busca de apoio institucional para pesquisas que vinham sendo realizadas individualmente. O LabInt fez parte, desde então, do Diretório dos Grupos de Pesquisa do CNPq, quando ainda era chamado, simplesmente, *Grupos de Pesquisa*. Como tudo que começa tem uma história, a construção dessa parceria de trabalho vem de antes; são fragmentos de encontros de atividades acadêmicas, banhadas de muita empatia e visão prospectiva de que poderíamos frutificar; uma visão mais caracterizada como uma intuição do que uma consciência do que alcançaríamos e queríamos. Tínhamos a compreensão de que reunindo pessoas e organizando uma agenda de pesquisa conjunta poderíamos nos apresentar; poderíamos ter um *pertencimento*.

O movimento de nos agruparmos não foi singular; fez parte de um esforço reativo que envolvia outros docentes do departamento que compreendiam a necessidade de inserção no âmbito científico de modo coletivo, fazendo parte de um conjunto de reflexões que

constituiria uma massa crítica imprescindível ao trabalho investigativo. Produtos advindos dessas reflexões teriam mais chance de repercutir no empreendimento coletivo de descobertas da Psicologia – a ciência psicológica brasileira. Esse papel era feito ainda de modo incipiente pelos programas de pós-graduação. Assim, o LabInt foi criado junto com o LabVis (Laboratório de Percepção Visual Humana) e o LabCom (Laboratório de Comunicação e Linguagem da Primeira Infância). Integrávamos os “Laboratórios Associados de Psicologia”, os LABs, quando nos apresentávamos em conjunto para alguns propósitos institucionais.

Um evento marcou mais fortemente esse início: a aprovação, em 1990, do APQ 306-7.07/90 da FACEPE, assinado pelo primeiro diretor científico da FACEPE – Sérgio Rezende – que veio a ser, na década seguinte, o Ministro de Ciência e Tecnologia do Governo Lula. Com esse financiamento da FACEPE (Fundação de Amparo à Ciência e a Tecnologia do Estado de Pernambuco), o LabInt obteve equipamentos para consolidar o seu espaço e prover assim uma infraestrutura mais adequada às pesquisas em realização. Foi o primeiro financiamento enquanto grupo de pesquisa! A FACEPE acabara de se instituir, durante o segundo governo Arraes, do Estado de Pernambuco, como um órgão de fomento à pesquisa e à tecnologia e nós recebemos um dos primeiros financiamentos desse órgão. Temos fotos com o registro dos números de alguns tombamentos: teclado Packard Bell (PS2) – FACEPE nº 0003; monitor 14” colorido, Packard Bell – FACEPE nº 0004; impressora laser PB9815, Packard Bell – FACEPE nº 0005; impressora matricial Epson FX 1050 - FACEPE nº 0006. Interessante observar que a criação da FACEPE e do LabInt ocorreram no mesmo ano, em 1989. Realçamos esse fomento em 1990 porque ele representa um marco inaugural público do LabInt. Antes, apenas valia nosso referenciamento: *pertencíamos* a um grupo, que tinha sido incluído na relação de grupos de pesquisa enquanto documento enviado ao CNPq pela PROPESQ, mas ainda sem visibilidade em webs e homepages!

O começo do LabInt e a associação que fizemos ao começo da FACEPE parece trazer à tona um ambiente propício a essas inaugurações. Em 15 de março de 1985, em um momento de redemocratização e de crise econômica no país, o governo José Sarney cria o Ministério de Ciência e Tecnologia responsável pela formulação e implementação da Política Nacional de Ciência e Tecnologia no país. Naquele momento, mostrava-se a importância da ciência e tecnologia para o desenvolvimento econômico e social do Brasil e iniciava-se uma discussão sobre a criação de Laboratórios Integrados de Pesquisa que reunissem uma massa crítica para desenvolver projetos mais robustos visando o desenvolvimento científico. É também nesse contexto que o CNPq instaura uma política voltada ao enraizamento de jovens doutores no país. Assim, vemos que não se trata de coincidências, mas de um clima geral que nos contagiou como se tivéssemos sido afetados por um vírus. Dois dos integrantes do grupo LabInt tinham concluído o doutorado em 1986 (Fátima) e em 1989 (Bel), portanto, éramos recém-doutores, vivendo aquele processo de redemocratização! Vivíamos anos difíceis para a Universidade Pública. No início dos anos 1990, 30% dos docentes das IES solicitaram aposentadoria e seus cargos não foram preenchidos com concursos públicos. Para possibilitar um ambiente de pesquisa produtivo e agradável, contávamos com nossos recursos pessoais para melhorar a sala destinada à pesquisa e à compra de material de consumo. Daí a relevância do financiamento da FACEPE para o LabInt! Trabalhávamos com os alunos de Iniciação Científica e não estávamos integradas ao sistema de Pós-graduação em Psicologia. Ingressamos, em seguida, no PPG em Educação e no PPG de Serviço Social (respectivamente, Bel e Fátima).

Visto que não integrávamos uma Pós-graduação em Psicologia, alguns de nossos orientandos de Iniciação Científica que queriam dar continuidade à sua formação acadêmica iam para outras universidades realizar mestrado ou doutorado. Foram os casos de Benedito Medrado (PUC-SP), Jorge Lyra (PUC-SP e Fiocruz Instituto Aggeu Magalhães), Shirley Macedo (PUCCAMP), Daniel Espíndula (UFES),

Sibelle Barros (UFES), Renata Aléssio (Universidade de Provence – França). No caso de Benedito e Jorge, ao voltarem do doutorado propuseram a criação de um programa de atendimento e intervenção voltado para pais jovens (PAPAI). O LabInt acolheu inicialmente essa iniciativa antes de ela tornar-se parte da Clínica em Psicologia. Alguns anos depois, Benedito e Jorge foram aprovados em concurso público na UFPE e o seu grupo, o Núcleo de Pesquisa em Gênero e Masculinidades – GEMA, esteve no LabInt por um período, até que eles tivessem um espaço estruturado para desenvolver o seu trabalho, que hoje é referência em estudos sobre masculinidades. Nem sempre parcerias instituídas deram certo; algumas não frutificaram como gostaríamos, não deixaram saudade e nem desdobramentos acadêmico-científicos. Entretanto, todo caminho tem perdas e ganhos e, ainda bem, lembramos mais dos ganhos! Ao fortalecerem suas formações ou redefinirem seus interesses investigativos alguns colegas que passaram pelo LabInt criaram novos grupos de pesquisa, dentro da UFPE, ou em instituições diferentes nas quais passaram a trabalhar, ampliando o espectro e a rede de pesquisa em desenvolvimento e interação humana.

Os resultados obtidos nas pesquisas iniciais nos levaram a uma intensa participação em congressos nacionais e internacionais, o que propiciou construir relações com outros pesquisadores. Em 2000, a CAPES lançou um Edital CAPES-PROCAD que permitia a construção de projetos em parceria com instituições de pesquisa no Brasil, envolvendo também a formação de estudantes. O Laboratório de Psicologia Social da UnB associado ao LabInt e Núcleo de Pesquisa em Saúde e Exclusão Social da UFES (atualmente, Rede Pso), teve aprovado um projeto para o estudo da violência e desenvolvimento humano. A professora Angela Almeida coordenava o projeto nacional e as professoras Fátima Santos e Zeidi Trindade coordenavam as equipes da UFPE e UFES, respectivamente. O CAPES-PROCAD previa o mestrado e o doutorado “sanduiche”, o que nos levou a construir uma grande rede de pesquisa, envolvendo também os estudantes de graduação. A cada ano fazíamos uma reunião com os pesquisadores

e estudantes apresentando os trabalhos e possibilitando a discussão coletiva. Alguns dos autores aqui presentes nesses livros fizeram parte dessa grande aventura acadêmica, como Fatima Cruz, Renata Aléssio, Sibelle Barros, Daniel Espíndula, Ingrid Gianordoli Nascimento, todos atualmente professores em universidades públicas.

Animados com o início do CAPES-PROCAD, construímos um projeto CAPES-COFECUB, envolvendo as Universidades de Brasília, Federal de Pernambuco e Católica de Goiás, do lado brasileiro, e a Universidade de Provence (atualmente, Aix-Marseille). A professora Angela Almeida (UnB), coordenou a equipe nacional e o professor Jean-Claude Abric coordenou a equipe francesa. A partir desse projeto, estreitamos as relações acadêmicas com o prof. Abric e ganhamos um novo parceiro, Professor Themistoklis Apostolidis, que viria a ser o orientador de Renata Aléssio e consolidaria as trocas acadêmicas, culminando com um convênio internacional entre o LabInt e o LPS (Laboratoire de Psychologie Sociale) da Universidade de Aix-Marseille. Outras parcerias fortaleceram nosso grupo ao estabelecerem intercâmbios com vindas e idas de estudantes de mestrado e doutorado. O CINDEDI (Centro de Investigação sobre Desenvolvimento Humano e Educação Infantil) promovia encontros anuais de trabalhos e várias de nossas trocas foram fortalecidas com a interlocução de Clotilde Rossetti-Ferreira, Ana Carvalho, Zilma Oliveira, Mara Campos-de-Carvalho, Ana Paula Silva, Kátia Amorim e Reinaldo Furlan. Estudos voltados para o desenvolvimento humano e Educação Infantil, bem como ao atendimento de crianças em Instituições de Acolhimento Infantil tiveram origem e sustentação nas trocas com estes pesquisadores.

As parcerias com as equipes de pesquisa e os novos concursos abertos nos anos iniciais do governo Lula nos permitiram consolidar um grupo de pesquisadores para propor a criação do Programa de Pós-Graduação em Psicologia com um Curso de Mestrado, sonho acalentado por muitos anos. As vagas abertas nos concursos trouxeram de volta alguns ex-alunos e novos professores. Em 2006, demos início ao Programa de Pós-Graduação e duas linhas de pesquisa foram formadas

pelos laboratórios instituídos no final da década de 80: o LabInt e o LabVis, este coordenado pela professora Maria Lúcia Simas.

A linha de pesquisa *Processos Sociointerativos e Desenvolvimento Humano* que integrou a proposta do PPG-Psicologia UFPE, agora com maior visibilidade institucional propiciada pela pós-graduação, contribuiu, de modo mais significativo, com a formação de futuros pesquisadores.

O LabInt em seus 30 anos formou 169 estudantes de Iniciação Científica, 155 mestres, 25 doutores e recebeu sete doutores para estágio pós-doutoral. É atualmente composto pelos professores: Maria Isabel Pedrosa, Maria de Fátima Santos, Fatima Maria Leite Cruz, Elaine Magalhães Costa-Fernandez, Renata Lira dos Santos Aléssio, e Edclécia Reino Carneiro de Moraes (PNPD), da UFPE; Sidclay Bezerra de Souza, da Facultad de Ciencia de la Salud – Universidad Católica del Maule; Juliana Maria Ferreira de Lucena, da Universidade de Pernambuco (UPE); e Pedro Paulo Bezerra de Lira, do Instituto Federal de Pernambuco (IFPE). Estes integrantes foram responsáveis pela organização dos dois livros que estamos publicando. Além destes, pudemos contar com a autoria de capítulos de outros integrantes do LabInt que nos enviaram suas contribuições aos livros, mesmo sem participarem de sua organização. São eles: Carina Pessoa Santos, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte; Isabela Amblard, do Centro Universitário Unifavip Wyden e do Centro Universitário Maurício de Nassau; Karina de Mendonça Vasconcellos, da Universidade Federal de Alagoas; Karine Porpino Viana, da Universidade de Oslo – Noruega; Melina de Carvalho Pereira, da Universidade Federal do Vale do São Francisco; Lívia Botelho Félix, da Universidade Federal da Bahia – campus Vitória da Conquista; Manoel de Lima Acioli Neto, do Centro Universitário de Tecnologia e Ciências; e Yuri Sá Oliveira Sousa, da Universidade Federal da Bahia.

Cinco linhas de pesquisas são desenvolvidas no LabInt: Desenvolvimento, Interação Social e Implicações Educativas; Processos Psicoló-

gicos nas Migrações, Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs) e Interculturalidade; Processos Sociointerativos e Desenvolvimento Humano; Representações e Práticas Psicossociais; Violência e Exclusão Social. Estas linhas estão articuladas com foco nas interações sociais humanas e nos processos de significação que repercutem em diferentes contextos da vida social humana. Os resultados das pesquisas desenvolvidas pelo LabInt têm repercussões em variados campos. A explicitação do processo ontogenético humano, em diferentes faixas etárias, oferece subsídios para o aperfeiçoamento de procedimentos pedagógicos em ambientes institucionais como creches, escolas etc., bem como oferece parâmetros para a formulação e organização de programas preventivos de saúde mental. A compreensão do processo de significação (atribuição de sentidos), que ocorre entre os parceiros sociais em um campo interacional delimitado, e a indicação e reconhecimento de significados já construídos coletivamente, as representações sociais, repercutem na formulação de projetos ajustados aos interesses de certos agrupamentos sociais focados. E as investigações sobre as especificidades, desafios e repercussões das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs) enquanto símbolos hegemônicos da contemporaneidade contribuem para a compreensão da subjetivação e interação social de seus usuários em situações interculturais (Diretório de Grupo de Pesquisa do CNPq, 2019).

Todo o trabalho que realizamos fortalece o nosso sentimento de pertencimento ao grupo. Estreitamos relações acadêmicas e desenvolvemos entre nós relações de respeito, amizade e admiração. Compartilhamos uma agenda de trabalhos e de descobertas. *Pertencemos e nos delimitamos*; criamos possibilidades e novos alcan- ces. Simultaneamente, *constituímos o grupo*; este fortalece nossas relações sociais e articulações de descobertas com trocas cotidianas, mas também com projetos que passam a ficar mais claros, objetivos e de maior alcance. O grupo nos constitui como pesquisadores de certos interesses e filiações teóricas; mas nós construímos o grupo com os nossos fazeres, preocupações e competências específicas.

Nada melhor do que a reunião de trabalhos escritos em formato de livros para comemorarmos os nossos 30 anos! Textos reflexivos, nossos e de nossos parceiros, alguns escritos por ex-alunos já integrantes de diversas outras instituições “espalhadas por aí”. Outros são textos de pessoas próximas com quem contribuímos e que também contribuem conosco. Não estamos sozinhos e nunca estivemos, desde o início!

Maria de Fátima Santos

Maria Isabel Pedrosa

INTRODUÇÃO

21

A diversidade epistemológica que sustenta a pesquisa em psicologia busca responder a variadas inquietações que marcam o processo de produção do conhecimento, cujas implicações históricas e sociais vão além da prática psicológica. Trata-se de uma atividade que reverbera nas relações do pesquisador consigo mesmo e com os outros, demarcando sua relevância social, política e econômica, o que supõe uma atitude ética e estética, fundamentais à nossa atual conjuntura.

Partindo de um questionamento disparador sobre uma temática que visa a construção do conhecimento, o pesquisador em psicologia precisa adequar os seus procedimentos e estratégias ao objetivo do estudo. Para isso, é imprescindível que se opte por uma abordagem metodológica articulada aos objetivos, aos seus pressupostos teórico-epistemológicos, como ainda aos participantes da pesquisa. Só assim, será possível responder de forma coerente à questão de investigação. Ou seja, é necessário que exista uma articulação harmônica entre a pergunta, o método e o referencial teórico-epistemológico. Esta triangulação nos parece fundamental e inclui a implicação (a não neutralidade) do pesquisador na construção do seu objeto de estudo.

No Laboratório de Interação Social Humana (LabInt), ao longo dos seus 30 anos, diversos estudos foram conduzidos. A grande variedade de temas investigados, de teorias que embasavam os estudos, e de participantes em diferentes etapas de vida, propiciaram uma diversidade de caminhos metodológicos, sempre em busca de melhor alcançar o fenômeno em estudo.

Algumas das questões mais frequentes proviam dos impasses teóricos e metodológicos que nos eram colocados pelas pesquisas. Então perguntávamos: quais instrumentos conceituais permitiriam a investigação do social e do cultural na Psicologia, tradicionalmente preocupada com questões individuais e intrapsíquicas? Quais instrumentos metodológicos favoreceriam a análise das relações e interações sociais de sujeitos em diferentes idades, com pertencimentos culturais diversos? Como investigar a relação “indivíduo-coletividade” quando o foco de análise era direcionado para as repercussões do contexto na dinâmica psíquica e suas reciprocidades?

22

Esses são alguns dos desafios enfrentados no decorrer dessas décadas e que compartilhamos com a comunidade científica. Algumas questões que nos inquietavam e ainda inquietam do ponto de vista metodológico estão aqui reunidas através de exemplos de pesquisa levados a cabo no LabInt. O fruto desse trabalho ilustra também algumas soluções encontradas por nós, pesquisadores, na realização de investigações centradas na interação social humana, no desenvolvimento e/ou na interculturalidade.

Este livro reúne quatorze capítulos, organizados em duas partes, que ilustram a diversidade dos procedimentos metodológicos utilizados para coleta e análise de dados nas pesquisas realizadas. Escritos por membros e parceiros do LabInt, os trabalhos buscam responder às inúmeras curiosidades investigativas que existiram e existem entre nós.

A primeira parte do livro, denominada **Opções metodológicas de pesquisas com crianças** é composta por sete capítulos que apresen-

tam caminhos possíveis para a investigação do processo de desenvolvimento em crianças.

No primeiro capítulo, “*Histórias de filme recontadas por crianças: investigando o processo de apropriação e construção da realidade social*”, Melina de Carvalho Pereira e Maria Isabel Pedrosa abordam um caminho metodológico percorrido como possibilidade para compreender, sob o mote de um filme de família, a apropriação (cri)ativa de crianças sobre o enredo de um filme. Ouvir histórias e recontá-las ao parceiro foi considerado um recurso interessante a ser explorado por permitir avaliar tanto a apreensão do que lhe foi contado, realçando-se o processo de apropriação, quanto a transmissão a outrem, instigando-se o processo de re/construção, ambos entrelaçados e retroalimentados.

Em seguida, Pompéia Villachan-Lyra e Vanessa Nicolau Freitas dos Santos em “*Contribuições de uma análise interacional e sistêmica para a investigação das relações de apego mãe-criança*” concebem o desenvolvimento humano como um contínuo processo de mudanças, fundamentado em relações de afeto. As autoras destacam as contribuições de uma análise interacional e sistêmica à investigação das relações de apego mãe-criança, sendo tais relações concebidas como um sistema histórico-relacional e dinâmico. Elas procuram apresentar estratégias metodológicas que favorecessem a investigação de tal fenômeno.

O terceiro capítulo, “*Oficina de teatro como recurso metodológico para a pesquisa com crianças*”, apresenta um procedimento que solicita a pequenos grupos de crianças planejarem uma história sobre um tema específico e, em seguida, encenarem essa história como em um teatro. As autoras Carina Pessoa Santos, Simone Patrícia da Silva e Maria Isabel Pedrosa analisam as negociações que ocorrem entre as crianças ao argumentarem em favor do roteiro que vão construindo. Isso permite alçar fragmentos de suas concepções sobre o tema proposto. As pesquisadoras cuidam para que as

crianças foquem a tarefa, por meio de perguntas sobre o que elas sugerem, e fazem incitamentos para que levem a cabo a tarefa. São discutidos ganhos e dificuldades desse procedimento metodológico em pesquisas com crianças.

Na sequência, no quarto capítulo “*Desafios da pesquisa em contexto de acolhimento institucional de bebês: uma proposta metodológica à luz da abordagem Pikler*”, Maria Carolina Marques dos Santos e Pompéia Villachan-Lyra contribuem com o avanço de pesquisas com bebês e crianças pequenas em contexto de acolhimento institucional, através do compartilhamento de suas perspectivas teóricas-conceituais-metodológicas, ilustradas em uma proposta de pesquisa. Para isso, as pesquisadoras interrogam a importância da (re)construção de caminhos metodológicos para investigar e analisar o processo de relação educador social/bebê/crianças pequenas em ambientes coletivos de educação e cuidado, como a instituição de acolhimento, focalizando o papel da interação entre esses sujeitos e os profissionais que atuam nesse espaço.

24

Já no capítulo “*Pesquisa com crianças e representações sociais: o método em foco*”, Viviane de Bona, Marcela Karolinny da Silva Costa e Victoria Luiza Ramos da Silva apresentam um desenho metodológico desenvolvido em pesquisa com crianças pequenas e a viabilidade de instrumentos de coleta de dados específicos. As autoras dão ênfase aos grupos focais, detalhando como o roteiro e as estratégias de mediação dos grupos foram pensados em função da particularidade de serem crianças, trazendo por fim suas impressões sobre o uso dessa estratégia.

No capítulo “*Ensaio de categorização de comportamentos sociais de crianças*”, Juliana Maria Ferreira de Lucena e Karine Porpino Viana discutem o processo de categorização do comportamento de crianças em situação de interação social com pares de mesma idade no qual seja possível inferir suas compreensões sociais no fluxo de duas situações interacionais: na primeira, quando uma dupla resolve um

problema de transformação espacial; na segunda, quando um trio de crianças brinca em uma situação de observação planejada. Comparativamente, foram indicadas convergências e especificidades na categorização das duas situações. Realça-se a importância de integrar uma reflexão sobre produto e processo aos estudos de desenvolvimento nas pesquisas relacionadas à compreensão social infantil.

Finalizando a primeira parte do livro, o capítulo “*Metodologia de pesquisa com crianças nas representações sociais de família*”, de Fernanda Ribeiro Siqueira e Fatima Maria Leite Cruz, ilustra uma pesquisa com procedimento qualitativo e plurimetodológico realizada com crianças e suas interfaces com o estudo das Representações Sociais. Lidar com as particularidades da condição do desenvolvimento infantil, estabelecer estratégias coerentes e pertinentes de investigação, diferenciar seus grupos de pertença social são alguns pontos discutidos pelas autoras, convidando os pesquisadores que se lançam à pesquisa com crianças a uma importante reflexão.

| 25

Já na segunda parte do livro, o foco recai nas pesquisas com mídias, representações sociais, interculturalidade e modos de subjetivação. Um conjunto de mais sete capítulos ilustra a complexidade de investigar temáticas na psicologia que levem em conta o contexto social e/ou cultural. Os projetos aqui apresentados estão relacionados com matérias divulgadas pela mídia, com a Teoria das Representações Sociais e com a perspectiva da interculturalidade, bem como com os conceitos que modelizam os modos de subjetivação e as interações sociais, provenientes algumas vezes de processos distintos e paradoxais. Estes capítulos, abrem pistas e perspectivas aos impasses e complementarão os desafios de questionamentos que tentamos responder no decorrer dessas décadas.

Inicialmente, “*Mídia e representações sociais: aspectos teóricos e metodológicos*”, objetiva delinear uma matriz metodológica voltada ao estudo dos meios de comunicação de massa e sua articulação com as representações sociais. Dessa forma, a discussão proposta

por Manoel de Lima Acioli Neto, Yuri Sá Oliveira Sousa e Maria de Fátima de Souza Santos foi conduzida a partir de dois aspectos centrais, especificamente: as relações entre representações sociais e os meios de comunicação de massa; e os procedimentos de análise de dados oriundos de comunicações midiáticas.

Em seguida, “*Docência universitária e a formação de professores: análise retórica da mídia impressa*”, as autoras Fatima Maria Leite Cruz, Alda Judith Alves-Mazzotti e Tarso Mazotti discutem os resultados de uma pesquisa que buscou compreender os sentidos que circularam na mídia impressa no período de 2011 a 2016, acerca da formação de professores. Esses sentidos podem ter induzido, no conjunto da sociedade, opiniões favoráveis ou desfavoráveis aos docentes, à sua formação e às universidades que os formaram.

“*Alcances e limites do método fenomenológico em um estudo acerca das representações profissionais de psicólogos do NASF*” é o terceiro capítulo da segunda parte. Fernanda Gomes Vasconcelos e Renata Lira dos Santos Aléssio discorrem sobre o método fenomenológico na análise de entrevistas, procedimento metodológico utilizado na pesquisa de mestrado da primeira autora e orientado pela segunda. Com o intuito de ilustrar as relações tecidas entre os objetivos da pesquisa e as escolhas metodológicas, são apresentados os objetivos da investigação, as reflexões acerca das decisões teórico-metodológicas empregadas na construção dos dados, os alcances e limites do método fenomenológico no contexto explorado e algumas pistas futuras de desdobramento.

Na sequência, Milena Ataíde Maciel e Fatima Maria Leite Cruz realizam um estudo que teve por objetivo compreender as representações sociais de violência na escola compartilhadas por jovens alunos do 6º ao 9º ano escolar. Neste capítulo, com o título “*O grupo focal como recurso para pesquisar temas sensíveis à juventude: a violência na escola*”, as autoras demonstram como é possível adotar uma metodologia com o objetivo de captar o máximo possível do

fenômeno na realidade da escola. Elas abordam a realização do grupo focal, discutem os resultados alcançados, os benefícios e limitações da utilização desse procedimento metodológico.

O quinto capítulo aborda as *“Especificidades teórico-metodológicas de pesquisas sobre migrações, interculturalidade e tecnologias da informação e da comunicação (TIC)”*. Elaine Magalhães Costa-Fernandez e Sidclay Bezerra de Souza deram ênfase ao desenho metodológico de dois projetos de pesquisa em andamento na nova linha de pesquisa do LabInt: “Processos Psicológicos nas Migrações, Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) e Interculturalidade”. Ambos os projetos associam métodos quantitativos e qualitativos, combinando abordagens diversas como a netnografia, a tradução/adaptação transcultural de instrumentos e entrevistas semiestruturadas em formato presencial e/ou por meio do Skype.

Posteriormente, o sexto capítulo intitula-se *“O uso da análise de discurso em pesquisas sobre políticas públicas de inclusão social. O caso do programa bolsa família”*. Nele, Claudio Baradit e Elaine Magalhães Costa Fernandez ilustram alguns enfoques de análise de discurso através de suas trajetórias como pesquisadores. Para cumprir seus objetivos, eles partem de uma breve introdução conceitual sobre a análise de discurso, ressaltando suas particularidades epistemológicas, teóricas e práticas, assim como suas principais diferenças com outros métodos similares como a análise de conteúdo. Ao final, são realçadas as especificidades dos métodos e algumas dificuldades encontradas.

Finalmente o capítulo *“Subjetivações e significação coletiva: um caminho fenomenológico para estudar a institucionalização de idosos”* escrito por Maria Eduarda Araújo Gonçalves, Ingrid Gianordoli-Nascimento e Maria Isabel Pedrosa apresenta um procedimento metodológico que objetivou capturar histórias de pessoas e as significações coletivas, compreendidas de modo situado e histórico. Para tal, as autoras apresentaram uma pesquisa que versou sobre o

processo de institucionalização de idosos, buscando compreender as significações compartilhadas atribuídas à transição do lar para uma Instituição de Longa Permanência de Idosos (ILPI), sem perder de vista as singularidades desse processo.

Para concluir, salientamos o desafio permanente que consiste em cruzar o olhar sincrônico, centrado no produto e o olhar diacrônico, centrado no processo, nas pesquisas em psicologia desenvolvidas no LabInt, qualquer que seja o público alvo ou as referências teórico-metodológicas adotadas. Esta complementariedade favorece a descentração do pesquisador, o relativismo cultural e a triangulação metodológica. Ela incita a criatividade de quem faz pesquisa e o convida a se reinventar.

Este livro, escrito por mais de 30 pesquisadores, representa um compromisso do grupo em compartilhar as múltiplas conquistas alcançadas, mas, ao mesmo tempo, fortalece a responsabilidade de seguir perseguindo desafios metodológicos que irão emergir de novos estudos em perspectiva. Ficamos felizes por termos tantos parceiros criativos e comprometidos que aceitaram o nosso convite e contribuíram para darmos um passo adiante. Assim, esperamos que as interrogações lançadas e as discussões propostas nos capítulos que compõem este livro contribuam para ampliar as concepções usuais de como estudar o social, o cultural e o desenvolvimento humano na psicologia. As pesquisas explicitadas sublinham a riqueza dos processos psíquicos nas suas relações com o coletivo e colocam a interação social como unidade de análise ao problematizar o que se passa entre sujeitos e entre sujeitos e seus contextos.

Os organizadores

PARTE I

OPÇÕES METODOLÓGICAS DE
PESQUISAS COM CRIANÇAS



CAPÍTULO 1

Histórias de filme recontadas por crianças: investigando o processo de apropriação e construção da realidade social

Melina de Carvalho Pereira

Maria Isabel Pedrosa



A tarefa de acessar a criança em pesquisas tem sido foco de vários estudos diante da dificuldade em adequar os recursos metodológicos a este público. Graças à crescente participação e visibilidade da criança como ator social em oposição ao modelo pautado no adultocentrismo, busca-se adequar os recursos metodológicos ao público infantil. Neste capítulo abordaremos um caminho percorrido para compreender, sob o mote de um filme de família, a apropriação (cri)ativa de crianças sobre o enredo de um filme.

Sabe-se que a mídia infantil explora conteúdos morais compartilhados socialmente, ao mesmo tempo que instiga, de modo sutil, transformações socioculturais. Atualmente os filmes infantis são reconhecidos como filmes ‘de família’ ou ‘para todas as idades’ por não se restringir apenas ao público mais novo (Ramos, 2009). Embora dirigidos explicitamente para crianças, tais filmes também são de interesse dos adultos, uma vez que, além de servirem de lazer para seus filhos, configuram-se como meio de problematizar aspectos da vida social e cotidiana.

Desde muito pequena, a criança adquire um repertório que lhe permite ajustar-se ao contexto social do qual participa. Por meio de um processo denominado pela literatura de socialização primária (Berger & Luckmann, 1966/2007), os adultos responsáveis, em geral os pais, possibilitam os primeiros contatos da criança com atitudes, regras e valores relevantes para a realidade sociocultural na qual a criança vive. Posteriormente, ao entrar em contato com outros grupos e instituições cujas formas e regras de funcionamento são diferentes daquelas apresentadas pelos familiares, a criança faz uso de valores e ensinamentos já aprendidos, percebendo então novos pensamentos e crenças como coerentes ou discordantes dos primeiros. Cabe a ela validar ou refutar os conhecimentos e aprendizados transmitidos na socialização primária. Neste momento, denominado de socialização secundária, ela passa a compartilhar outras realidades.

Reconhece-se, entretanto, que tal apropriação do mundo adulto não é realizada passivamente. O sociólogo da infância William Corsaro utiliza o termo “reprodução interpretativa” para ressaltar a posição ativa das crianças nesse processo: como participante da cultura, o sujeito – particularmente referindo-se à criança – não é apenas influenciado pelo contexto sociocultural, mas é também capaz de modificá-lo e de ressignificá-lo. Sendo assim, a criança não internaliza, imita ou se apropria do mundo passivamente. E, por isso mesmo, o pesquisador utiliza o termo “reprodução interpretativa” para destacar a participação ativa dos sujeitos nos processos de significação continuamente elaborados por meio da interação social. As crianças, portanto, também criam cultura, denominada de cultura da infância, que influencia o contexto mais amplo e é reciprocamente influenciada por este (Corsaro, 2009; 2011; Müller & Hassen, 2009). Nas palavras do autor,

34

a reprodução interpretativa reflete a participação crescente das crianças em suas culturas, que começa na família e se espalha para outros ambientes à medida que as crianças criam uma série de culturas de pares integradas, com base na estrutura institucional da cultura adulta. Em geral, a noção de reprodução interpretativa desafia a sociologia a levar as crianças a sério e a apreciar as contribuições infantis para a reprodução e para a mudança social (Corsaro, 2011, p. 56).

As crianças, assim como os adultos, são consideradas “participantes ativos no processo de construção do significado – como atores sociais competentes, e não como vítimas passivas e incompetentes” (Buckingham, 2012, p. 105). Integrantes de um grupo social que tem lugar na estrutura social mais ampla, as crianças estão sempre participando e construindo a cultura infantil, transformando a cultura adulta e concomitantemente apropriando-se dela. Elas lançam olhares diferentes sobre as regras sociais vigentes e, em interação com os seus pares, ressignificam-nas, agregando novidades cria-

tivamente construídas. Bruner (2000) reverbera este fato quando discute que, por meio de processos de troca e negociação, há um favorecimento da criação de uma cultura de participação, colaborando na construção da aprendizagem.

A partir dessas colocações, os pesquisadores do desenvolvimento infantil deparam-se com uma desafiante tarefa que é a de explicitar esse processo de apropriação e construção da cultura por parte de crianças, buscando evidências que lhes permitam acompanhar os desdobramentos que ocorrem. Que procedimento metodológico propiciaria capturar detalhes relevantes desse processo? O objetivo desse capítulo é apresentar e discutir ganhos e limitações de um procedimento metodológico usado pelas pesquisadoras quando de uma investigação com crianças de 6 a 9 anos sobre apropriação e construção da realidade sociocultural.

A Elaboração de um Procedimento de Pesquisa: histórias de filme recontadas por crianças

Ouvir histórias e recontá-las ao parceiro foi considerado um recurso interessante a ser explorado porque, provavelmente, permitiria avaliar tanto a apreensão do que lhe foi contado, realçando-se o processo de apropriação, quanto a transmissão a outrem, instigando-se o processo de re/construção, ambos entrelaçados e retroalimentados. Para elaborar um procedimento que pudesse examinar esses processos, as histórias não deveriam ser muito simples, nem muito complexas. Seria necessário que elas implicassem um grau de elaboração para que a recontagem da história propiciasse à criança posicionar-se diante do enredo: ao interpretar certas cenas, ao divergir ou concordar com os personagens, ao criar soluções para possíveis conflitos de desfecho, entre outros aspectos. O primeiro passo a ser dado, portanto, seria a escolha de uma história que instigasse essas elaborações. Focando o

interesse em estudar, por exemplo, a aquisição de atitudes, regras e valores familiares nos dias atuais, as pesquisadoras decidiram selecionar um filme que tivesse a criança como público-alvo.

Inicialmente foram elaborados critérios inspirados em Valente (2011) para compor uma lista de filmes possíveis de contribuir para a análise. Considerou-se útil pensar em: (1) filmes amplamente divulgados com grande repercussão social que entraram em cartaz nos cinemas (eliminando-se os lançados apenas em DVDs ou em Blu-ray); (2) filmes que traziam em seu bojo a presença explícita ou implícita de família e que tivessem uma temática relevante, independentemente da configuração familiar. Esse ponto, entretanto, foi motivo de reflexão uma vez que, de saída, já se já se tinha como pergunta quais critérios definem uma família (Carvalho, 2005); e (3) filmes lançados a partir do ano de 2000, pois existia uma maior chance de que estes retratassem transformações de valores sociais significativas em décadas anteriores quanto ao modelo de família e, consequentemente, o que é prezado como valor na família contemporânea; (4) eliminar filmes que abordassem prioritariamente uma cultura muito diferente da que estamos inseridos, como exemplo, um “retrato” de cultura oriental. Sendo assim, foi dada prioridade a filmes brasileiros ou norte-americanos, considerando-se o ideal de cultura valorizada na nossa sociedade.

Após definir tais critérios, consultou-se um site amplamente divulgado¹ na *Internet* que tem por objetivo classificar os melhores filmes levando em conta a votação de internautas, uma pesquisa minuciosa com livros de cinema, em sites e revistas internacionais especializadas e ainda as principais premiações em festivais e críticas. Foram pré-selecionados para este estudo os 60 melhores filmes avaliados² pelo *site* nos gêneros “Animação” e/ou “Família”. Após uma seleção

1 www.melhoresfilmes.com.br

2 Considerou-se o número 60 uma quantidade representativa e possível de servir como parâmetro para o estudo.

cuidadosa de forma a respeitar os quatro critérios determinados anteriormente, restaram sete filmes para serem observados: Os Incríveis, Shrek, Procurando Nemo, Monstros SA, Up – Altas Aventuras, Wallace e Gromit: A Batalha dos Vegetais e Ratatouille.

Assistir a diversos filmes foi essencial para a escolha mais fundamentada de apenas um para fins da investigação aqui exemplificada. Embora muitos deles complementassem a discussão apontada, nem sempre a temática principal se referia a valores relacionados a família. A escolha da película a ser examinada mais aprofundadamente recaiu sobre o filme Ratatouille (Lewis & Bird, 2007), por ter como temática principal a discussão de valores relacionados à autonomia e à individualidade em contraposição ao familismo a partir da busca pela realização individual do protagonista da história: um ratinho que se contrapõe aos interesses do grupo familiar, este representado pelo pai que tenta convencer o filho a não abandonar o clã para seguir o destino de ser um famoso cozinheiro. Remy persiste em realizar o seu sonho de cozinheiro e se esconde em um restaurante famoso, orientando o chefe da cozinha na feitura de pratos de excelentes sabores. Até que ele é descoberto e isso lhe acarreta algumas dificuldades. Finalmente, a família se dispõe a ajudá-lo na realização de seus sonhos pessoais, configurando-se a preponderância do respeito à individualidade, ainda que inicialmente Remy tenha ido contra às regras parentais.

37

Avaliou-se que o enredo do filme se ajustava bem à faixa etária de 6 a 9 anos e, então, foram convidados a fazerem parte da pesquisa cinco meninas e cinco meninos, de uma escola privada, frequentada, prioritariamente, por famílias de classe média. A exibição da película foi planejada em grupos de, no máximo, quatro participantes, simulando uma sessão de cinema, embora a entrevista posterior ocorresse de forma individual, ambas realizadas no ambiente escolar. Este arranjo de exibição do filme para no máximo quatro crianças e não de forma individual foi pensado a fim de reduzir o tempo de coleta, mas de forma a não trazer prejuízos para a pesquisa. Pelo contrá-

rio, avaliou-se que, no momento da sessão de cinema, as crianças teriam a chance de comentar sobre o que estavam assistindo, podendo surgir informações relevantes para a análise dos dados; esses comentários seriam registrados, assim como a entrevista com cada criança, em um encontro seguinte.

Após apresentação da película – editada em apenas 38 minutos –, os participantes, em entrevista individual semiestruturada, recontaram a história, fazendo uma simulação de que a contavam para um/a colega que não estava no momento da exibição do filme editado. Com esta orientação, esperou-se que a criança recontasse a história de uma forma espontânea, sem a preocupação de que o adulto aprovasse sua história. Essa suposição vai ao encontro dos dados apresentados por Fernandes e Oswald (2005). Os autores relatam em sua pesquisa que as trocas de saberes sobre os desenhos acontecem, em sua maioria, entre os próprios pares: os amigos da escola.

38

Além do pedido de recontação da história a um/a amiguinho/a, a pesquisadora conversava com a criança – uma entrevista com respostas abertas que visava conhecer a opinião dela sobre o enredo e os personagens do filme, uma apreciação geral sobre o filme, perguntando-lhe sobre alguns pontos de conflito (dilema obediência vs. desobediência do ratinho), desfecho da história que não tenham sido mencionados na recontagem. Já sobre os aspectos de interesse que surgissem espontaneamente na recontação, a pesquisadora perguntava se a criança achava aquilo certo ou errado, ou como ela faria. Em seguida, houve um momento de discussão.

Segmentos da audiogravação das entrevistas foram transcritos, recordados e analisados qualitativamente. Analogamente aos ganhos de investigação com o recurso da videogravação apontados por Carvalho et al. (1996) e Pedrosa e Carvalho (2005), na audiogravação também se permite rever o dado inúmeras vezes a fim de realçar detalhes e compor uma análise mais minuciosa e precisa. Com a gravação de voz é possível perceber pausas, correções, indecisões quanto às palavras

a serem usadas, ênfases e entonação na fala, entre outros indícios relevantes para a interpretação dos dados, que foram então caracterizados no momento da transcrição. Sendo assim, revisitando as áudio-gravações por diversas vezes, as transcrições foram aperfeiçoadas de modo a abarcar o maior número possível de detalhes.

O que foi Possível Desvelar com as Histórias das Crianças

Ao estudar a criança em situações cotidianas, Carvalho (2015) ressalta a possibilidade de se aprender mais sobre as culturas infantis por meio da observação dos seus comportamentos (cf. por ex., Bichara & Becker, 2016; Carvalho & Pedrosa, 2002; Corsaro, 2009; Lucena, 2010; Silva & Pereira, 2018). Entretanto, algumas investigações com interesses específicos ficariam à mercê de registros de situações que ocorressem espontaneamente, dados preciosos que revelam comportamentos de crianças em sua ecologia, portanto, em seu ambiente concreto, resolvendo suas necessidades e atuando conforme suas motivações, mas de difícil coleta, pois não dependeriam de uma reação delas a um planejamento do pesquisador para estudo focado no tema desejado. É possível, contudo, registrar reações de crianças em respostas a instigamentos planejados com propósitos de estudo. A recontação de histórias assistidas por meio de uma película constitui uma destas possibilidades e pode desvelar processos que se deseja explicitar.

39

- **Apropriação de significações culturais: um processo em curso disparado por estímulos variados.**

Na pesquisa aqui escolhida para exemplificar o procedimento de coleta ao qual chamamos de “Histórias de filmes recontadas”, as crianças participantes demonstraram conhecer a história do filme

escolhido. Todas já haviam assistido a *Ratatouille* e, por vezes, relatavam o que iria acontecer em seguida no enredo após a cena que estava sendo apresentada no filme, ou ainda mencionavam falas literais dos personagens, seja nas entrevistas ou durante a sessão de cinema. O conhecimento literal da fala, com a reprodução inclusive da mesma entonação da voz do personagem, constitui forte indício de que a criança já tinha assistido à película mais de uma vez – em geral, por diversas vezes –, prática que costuma ser comum na geração de filhos da atualidade. Independentemente do número de exibições, esse conhecimento sobre o filme significava grande apropriação dos participantes sobre o recurso utilizado, processo que não teve início naquele momento da pesquisa ao ser exibido o filme para elas.

Como exemplos, tem-se o caso de Rodrigo³ (6 anos), que, simulando a recontação da história do filme para um colega da classe, relata que, na película quando o irmão de Rémy o levou para casa, seu pai disse: “*Meu filho está de volta!*”. Em seguida, após o ratinho informar a seu pai que não ficaria e apenas viria visitar a família, mais uma vez a criança reproduz de forma idêntica à fala do personagem, quando o pai diz: “*Venha atrás de mim.*”.

Outro exemplo é o de Aline (8 anos), ao narrar a frase “*Me surpreenda!*”, utilizada pelo personagem Gusteau, o crítico de culinária no filme. Tal expressão é pouco usual no cotidiano, o que torna ainda mais evidente a apropriação da película. Além do mais, a criança repetiu a expressão tanto durante a sessão de cinema, no momento anterior a esta cena – demonstrando que já havia decorado a fala do personagem antes mesmo de o filme ser exibido para fins de pesquisa –, como na entrevista, ao afirmar que a parte que mais gostou na história foi o final quando o Gusteau disse essas palavras, solicitando ao ratinho que cozinhasse algo surpreendente para ele.

3 Os nomes são fictícios.

Apesar do evidente conhecimento e domínio das crianças sobre o enredo da história, sendo o filme um recurso midiático com inúmeros estímulos, por vezes, alguma criança tinha dúvidas sobre detalhes apresentados nele – assim como poderia acontecer com adultos. É possível também que, na faixa etária investigada, determinados conhecimentos gerais de cunho social presentes em *Ratatouille* não fossem compartilhados por algum(uns) dos participantes. Em entrevista, Aline (8 anos) fala explicitamente que não conseguiu captar uma informação exata sobre o local onde o ratinho chegou.

Criança entrevistada – [...] tava em Londres, ou era... não sei se era em Londres, eu não escutei direito.

Pesquisadora – Acho que era Paris, não?

Criança entrevistada – É, eu acho. É Paris. [...]

É relevante realçar que, no excerto acima, a pesquisadora assume um papel de parceira no diálogo com a criança, questionando inclusive a compreensão infantil sobre a localidade onde se passou o filme – aspecto superficial para dar sentido ao conflito instaurado para o protagonista. É importante considerar que esta colocação teve o intuito de manter um clima favorável à livre expressão da criança, ao sugerir uma conversa mais espontânea, retirando parte da formalidade embutida em um momento de pesquisa. Além disso, a informação fornecida não se configurava como uma dica significativa a respeito do enredo do filme, pois nesta idade as crianças não fazem distinção de cidades importantes no mundo, já que os símbolos (exemplo da Torre Eiffel, culinária francesa) não são uma informação muito concreta para elas.

Outros comentários das crianças deixam dúvidas sobre a compreensão delas a respeito de determinada cena, ou se elas a modificaram para atingir seus propósitos pessoais. Por exemplo, Felipe (6 anos), recontando a história, diz que o ratinho Rémy reencontrou a família dele em uma festa, como se esse fato tivesse sido algo ocasional. Contudo, de acordo com o filme, foi

o pai de Rémy que decidiu realizar uma festa para comemorar a volta de seu filho para a colônia, sendo a festa, então, motivada pelo reencontro. O fato é que, neste caso, diferentemente do exemplo anterior, questionar a criança a respeito de sua compreensão a faria transformar seu entendimento sobre o enredo da película. Não foi possível, portanto, compreender se Felipe optou intencionalmente por alterar parte do enredo da história ou se de fato percebeu a situação do filme como diferente. Mesmo com o propósito de manter um clima informal e descontraído, a intervenção da pesquisadora não pode oferecer dicas sobre o que e de que modo as crianças se apropriam do conteúdo da história, uma vez que essa é a questão investigada. Entretanto, o procedimento de recontação de histórias assistidas a partir de um filme mostra-se um recurso promissor, pois permite indicar, mesmo com lacunas, apropriações de um enredo, abrindo espaço para se conversar sobre o próprio posicionamento da criança diante de conflitos ou dilemas morais.

- Quem conta um conto aumenta (subtrai/modifica) um ponto.

Argumentos sobre a necessidade humana de dar sentido ao mundo e a si mesmo a partir da narração de histórias já vêm sendo discutidos por Bruner (1997) desde 1990⁴. Quando alguma informação não é captada com precisão, espectadores têm a tendência a contrafazer as lacunas – afinal, sempre vão existir, já que não é possível perceber todos os estímulos em um filme –, ainda que de forma não intencional, para dar sentido ao enredo. Outras vezes, mesmo sendo possível lembrar detalhes da cena, crianças, na posição de espectadores, apropriam-se criativamente da história, acrescentando elementos da sua microcultura. Sendo intencionais ou não, as situações de informações desencontradas entre o enredo do filme e

4 Esta obra de Bruner (Atos de significação) foi originalmente publicada em 1990.

a recontação de um espectador como a de Felipe, a criança age de forma ativa na (re)produção de uma história. Desde muito pequenas, as crianças são capazes de interpretar o mundo, reproduzindo ativamente a realidade sociocultural e os estímulos que lhes são apresentados; o filme seria um deles. Tomás (8 anos), ao recontar a história, ressalta que a família do ratinho era pobre.

Criança entrevistada – Aí ele cozinha pra ganhar fama. A família dele era pobre.

Pesquisadora – A família do ratinho?

Criança entrevistada – Hunrum, a do ratinho.

Pesquisadora – Ah!

Criança entrevistada – Ele vivia roubando e, e, e o ratinho disse: “Papai eu não gosto de roubar. Por que a gente rouba?”.

Aí o pai diz: “Nós temos que roubar porque (fala algo que não se compreende).”

43

No excerto apresentado, aparentemente a avaliação de que a família do ratinho era pobre vem em decorrência do fato de eles roubarem comida. Talvez no entendimento da criança, rouba apenas (ou principalmente) quem não tem condições econômicas para comprar seus bens. Infelizmente não foi possível ouvir o final da última frase na fala do garoto de modo a se ter mais elementos para compreender sua interpretação de que a família do ratinho era pobre.

Interessante perceber que esses roedores recebem – pela narração da criança – características humanas para além das expostas no enredo do filme. Em coerência com o que foi apresentado na película de que rato pode aprender a ler e a cozinhar, por exemplo, Tomás admite que roubar comida é motivado pela falta de recursos financeiros para comprar, ou seja, ser pobre. Se no filme o grupo de ratos tem diversas características e competências exclusivamente humanas, a criança também interpreta que circunstâncias de determinados comportamentos podem ser si-

milares às humanas: na sua concepção, parece que quem rouba é pobre, pois, tendo dinheiro, não precisaria roubar comida para se alimentar.

No entanto, diferentemente do pensamento de Tomás, o diretor do filme parece apresentar os ratos como aqueles que, por natureza, roubam comida dos humanos, independentemente das condições financeiras para comprar alimento. Aliás, não parece existir diferença de classe social entre os ratos no filme. Para os roedores, não é apresentada outra possibilidade na história para adquirir alimentos, como em uma venda ou mercado. Também não era costume os próprios ratos fazerem sua comida – tanto que gerou espanto na comunidade humana e de roedores o fato de Rémy cozinhar. Sendo assim, a única alternativa apresentada explicitamente na película para saciar a fome dos ratos era roubar comida dos humanos, comportamento grupal que passa a ser questionado pelo protagonista do filme.

44

Outra colocação que merece destaque é quando essa mesma criança, relatando mais detalhadamente os eventos que aconteceram no final da história, no momento em que todo o clã de ratos foi ajudar Rémy a fazer uma sopa no restaurante, disse assim: “[...] levou os ratos, lavaram as mãos, foram cozinhando todas as coisas.”. De fato, em *Ratatouille*, antes de os ratos começarem a cozinhar, todos foram colocados em uma máquina para desinfecção. No entanto, na recontação de Rodrigo, os roedores lavaram as mãos, e, em seguida, entraram em contato com os alimentos. Uma prática de higiene comum na nossa cultura, sem dúvidas, é lavar as mãos antes de pegar em alimentos, seja para cozinhá-los ou comê-los. Assim também a equipe de produção do filme parece ter se apropriado dessa ideia de higienização, considerando que todo o corpo dos ratos devia ser desinfetado, já que é um grande transmissor de doenças. A criança que assistiu ao filme provavelmente quis ressaltar uma prática de limpeza comum na sua realidade cultural, pois em geral as pessoas precisam apenas lavar as

mãos antes de pegar em comida. Desse modo, empregou a mesma ideia na recontação da história. Fica a dúvida se Rodrigo percebe ou não que, sendo rato, era importante desinfetar todo o animal. De toda maneira, ele aplicou criativamente na situação do filme um costume de sua microcultura.

- O que se gosta e o que não se gosta: posicionamentos sociais por meio de apreciações dos personagens.

Outra apropriação bastante criativa da história é feita por Rodrigo (6 anos). Ele avaliou que o pai era chato porque não deixava seu filho sair de casa. Quando a entrevistadora comenta que depois ele deixa, o garoto faz uma ressalva: somente deixa ir para alguns lugares e roubar comida.

45

Pesquisadora – Chato ele, é? Por que tu achou ele chato, hein?

Criança entrevistada – Porque ele não quer deixar ele sair de casa.

[...]

Pesquisadora – Mas, aí depois ele deixa, não é?

Criança entrevistada – Só deixa ir pra, pra alguns lugares. Só deixa ir roubar, né?

Pesquisadora – Só deixa ir roubar e pra alguns lugares, é?

Criança entrevistada – É, é.

[...]

Criança entrevistada – [...] E depois ele deixou ele ir roubar. Depois, se fosse pra casa de novo, e se saísse de casa de novo pra não roubar, aí ele não ia deixar mais.

Interessante que a avaliação do garoto foi de que, apesar de o pai ter feito algumas concessões, ele ainda tinha restrições a locais que o filho poderia frequentar, como em geral é feito com crianças e jovens. Embora a proibição do pai fosse, principalmente, no sentido

de companhia – ele não deveria conviver com humanos –, faz sentido a limitação de determinados espaços, conforme a interpretação da criança, já que, segundo as ordens paternas, Rémy não deveria frequentar ambientes dessa outra espécie. De toda forma, Rodrigo parece se apropriar de um costume do seu contexto sociocultural para interpretar o que aconteceu no filme. Cabe ainda comentar que, já que o pai deixava roubar – e na verdade até estimulava a retirada de comida dos humanos –, a criança reinventa aspectos da história de forma coerente com o que é apresentado: se o filho saísse de casa e não fizesse como os outros ratos, que tinham a prática de roubar comida, ele seria proibido de sair de casa novamente por seu pai.

No contexto de pesquisas com crianças, encará-las como “sujeitos de direitos”, de acordo com Nunes (2012), diz respeito à prerrogativa de a criança ser ouvida e de se expressar, e da importância de reconhecer sua participação nas relações com os adultos (Mello et al., 2015). A própria investigação, interessada em compreender a perspectiva infantil, é avaliada como um passo à frente no processo de reconhecimento das crianças como atores sociais e informantes competentes de sua própria vida, tal qual discutido por Buss-Simão (2014). Um recurso que facilitou o processo de diálogo foi a postura da pesquisadora mais espontânea em conversa com as crianças, que permitiu acessar fragmentos de suas concepções com um pouco mais de sutileza (Francischini & Fernandes, 2016; Pedrosa, Borges Neto, & Lira, 2018).

Na continuação da entrevista, essa mesma criança afirma que o ratinho fez coisas escondidas do pai, avaliando tal atitude como positiva, já que o pai não deixava nada. No excerto abaixo, a pesquisadora tenta confirmar esta opinião com a criança e então Rodrigo diz que o pai da história só deixava o filho comer, brincar e dormir.

Pesquisadora – O pai nunca deixava nada, n’era (não era)?

Criança entrevistada – Era. Ele fazer nada, só comer, e brincar e dormir, não era?

Mais uma vez, observa-se que a criança se apropria da realidade social e, criativamente, a transfere para a situação do filme, modificando-a. Durante a película não foi mencionado que o pai permitia ao filho comer, brincar e dormir. Porém, essas três ações parecem ser consideradas básicas pelo entrevistado, já que elas vêm precedidas da palavra “só”. Considerando o contexto maior da entrevista, percebe-se que a criança refere que o pai somente permitia que o filho fizesse essas três coisas porque outras coisas, como sair de casa, ele não deixava.

Outra interpretação das crianças a se considerar sobre os elementos que foram apresentados no filme referiu-se ao momento da história em que o pai do ratinho mostrou-lhe um local repleto de ratoeiras com ratos mortos e caixas de venenos para roedores expostos pelos humanos, com vistas a intimidar seu filho rato a conviver com essa outra espécie. Três das dez crianças entrevistadas comentaram sobre essa cena denominando o lugar como a loja de ratos. Daniela (7 anos) fala: “*Aí ele [o pai] mostrou a loja, ah é de veneno de rato.*” Natália (8 anos) diz: “*Ele [o pai] mostrou ao filho aquela loja que os ratos, mas o filho não aceitou [...].*” Luiz (9 anos) ainda reproduz interpretativamente a mesma cena no diálogo com a pesquisadora.

47

Criança entrevistada – Queee ele ia mostrar uma loja de venenos pra, pra matar ratos.

Pesquisadora – Hunrum.

Criança entrevistada – Aí tinha um bocado de ratinho morto.

Provavelmente essa associação deveu-se ao fato de, no filme, os elementos estarem expostos em um grande armário, com várias prateleiras, assemelhando-se à forma como artigos são expostos nas lojas para ser vendidos. Mais uma vez, as crianças criativamente re-interpretam estímulos que lhes são apresentados de acordo com as características da sua realidade social, tornando assim os elementos mais familiares para elas.

- Elaboração de regras e controles.

Também merece destaque a apropriação ativa das crianças. Élida (7 anos), depois de algum tempo de conversa com a pesquisadora, ao perceber que esta sempre a questionava, propõe a seguinte mudança: *“Agora eu tenho uma pergunta pra tu!”*. Indaga a opinião da adulta a respeito do ratinho. Com este posicionamento, percebe-se claramente uma subversão da ordem na situação de entrevista: Élida decide por não apenas responder as perguntas da pesquisadora e passa a questioná-la, permanecendo com foco na mesma temática, qual seja, o filme exibido. Com esta ação, a criança ativamente modifica o modelo empregado para realizar a entrevista.

Cabe ainda ressaltar o posicionamento ativo de Aline (8 anos) sobre o filme, julgando-o como um pouco agressivo e por isso não ser interessante crianças menores assistirem a ele. No entanto, a garota avalia que, para crianças da sua idade, tal recurso seria indicado. É o que se pode perceber na conversa abaixo, instigada pela pergunta da pesquisadora sobre ser bom ou não crianças assistirem a *Ratatouille*.

48

Pesquisadora – [...] o que é que tu achas, dessa, dessa, das crianças assistirem esse filme? Tu achas que é bom ou não?

Criança entrevistada – É bom, mas só que é um pouco “desagressivo”, né?

Pesquisadora – Por quê?

Criança entrevistada – Porque o pai devia deixar.

Pesquisadora - Sim.

Criança entrevistada – Isso é agressivo, né? Ooo... Por exemplo... o menino falar um monte de coisa com ele se ele não fez nada, o rato.

Pesquisadora – Hanran. Tu achas que isso aí não devia existir não?

Criança entrevistada – Não. Não. Mas, é legal. Mas, mas, pra crianças menores, de um aninho, dois aninhos, não.

Pesquisadora – Acha ruim o filme?

*Criança entrevistada – É.
Pesquisadora – Hanran. Achou melhor pra que idade?
Criança entrevistada – Uns oito, uns nove... da minha idade,
assim. [Pesquisadora - Hanran.] Uns seis, uns sete...*

Pelo excerto, percebe-se que Aline avalia o filme como bom para crianças assistirem, porém, faz uma ressalva, considerando-o inadequado para aquelas de 1-2 anos de idade, já que é um pouco agressivo. Na visão da entrevistada, o filme seria mais apropriado para crianças de 6 a 9 anos, coincidentemente a faixa etária estipulada para a coleta e na qual ela mesma também está inserida.

Interessante o posicionamento da garota de ponderar a exibição da película para crianças, chegando a delimitar idades adequadas ou não para o filme, afinal, via de regra, são os adultos que avaliam dentre os recursos midiáticos o que deve ou não deve ser acompanhado pelas crianças. Sendo a classificação etária definida pela sociedade em geral, os responsáveis têm autonomia para decidirem em qual faixa etária permitir as crianças assistirem a determinada película, seja em domicílio ou em sala de cinema⁵. Os pais ou responsáveis legais não somente podem optar por permitir seus filhos assistirem com idade inferior à classificação do filme, mas também estender a faixa etária proibitiva de determinado recurso midiático, ainda que já seja indicada pela sociedade para a idade daquela criança. De qualquer forma, são os adultos responsáveis ou a sociedade que, em geral, regem a apropriação de determinada diversão para uma faixa etária.

5 Atualmente, encontra-se em vigência a Portaria n. 1.100/2006, do Ministério da Justiça, a qual regulamenta o exercício da classificação indicativa de diversões públicas. No seu artigo 18, a Portaria dispõe que “a faixa etária é meramente indicativa aos pais e responsáveis que, no regular exercício de sua responsabilidade, podem decidir sobre o acesso de seus filhos, tutelados ou curatelados, as obras ou espetáculos públicos cuja classificação indicativa seja superior a sua faixa etária”. BRASIL. Ministério da Justiça. Portaria n. 1.100, de 14 de julho de 2006. Regulamenta o exercício da Classificação Indicativa de diversões públicas. Disponível em: <<https://justica.gov.br/seus-direitos/classificacao/legislacao/portaria-mj-368-14.pdf>>. Acesso em: 07 ago 2019.

Sendo assim, Aline se apropria de uma prática social – definir classificação etária para determinado recurso – e a reproduz interpretativamente propondo uma nova classificação indicativa para *Ratatouille* e indicando que, apesar de ser livre para algumas crianças mais velhas, aquelas mais novas não deveriam assistir ao filme. Buckingham (2012), investigando crianças de 6-7 e 10-11 anos sobre o que torna um programa televisivo apropriado para elas, percebe que os argumentos infantis mais fortes foram os negativos: programas com cenas de violência, sexo e palavrões foram explicitados como adequados particularmente para adultos.

No caso de Aline, a entrevistada também aponta a violência em *Ratatouille* como argumento para não ser indicado a crianças mais novas.

Por fim, vale ressaltar que, diferentemente de como Corsaro realizou seus estudos sobre reprodução interpretativa em crianças, partindo da observação de interações com pares de idade e se incluindo na situação, na presente investigação foi proposto outro procedimento metodológico, qual seja, a conversa individual da criança com a pesquisadora. Ainda assim, apesar de estar com um adulto, portanto, numa relação assimétrica em que supostamente este sabe mais, a criança demonstrou competência para tornar o conteúdo do filme apresentado em algo mais familiar, por meio de reprodução criativa e interpretativa do enredo. Estes achados corroboram a compreensão de que o ser humano, desde a mais tenra idade, neste caso, particularmente, crianças de 6 a 9 anos, participa ativamente da construção de dar sentidos ao mundo (Bruner, 1997), sendo capaz de ressignificar elementos que são partilhados com ela.

Considerações Finais

Apropriações e re/construções de fragmentos da cultura puderam ser identificadas a partir do procedimento metodológico de recontação de histórias assistidas. Esse procedimento consistia em convidar a criança para assistir a um filme escolhido entre os existentes na mídia, porém editado de modo a ajustar o seu tamanho aos propósitos da pesquisa. Em seguida, solicitava-se que ela recontasse o filme a um amiguinho que supostamente ainda não tinha visto aquela película e, na sequência, conversava-se sobre o filme – uma entrevista de perguntas abertas que buscava explorar a apreensão do conteúdo da história e também o posicionamento da criança em face de algumas cenas mencionadas por ela própria, ou lembradas pela pesquisadora.

Nenhum procedimento de pesquisa será capaz de capturar toda a compreensão cultural de crianças e nem mesmo de adultos. Entretanto, dispor de uma estratégia metodológica eficaz para fins de investigação, que permita capturar aspectos do processo que se investiga, é de grande valia para um pesquisador.

Entre os aspectos capturados, discutidos a partir de alguns exemplos extraídos de uma investigação realizada, foi possível indicar que o processo de apropriação, mesmo quando instado por uma estimulação específica, a exemplo do filme *Ratatouille*, parte de saberes anteriormente construídos e diretamente relacionados a ele, como ocorreu no caso das crianças que já tinham assistido ao filme em outra ocasião, ou de saberes trazidos de outros domínios, mas que se vinculam a um processo em curso por razões diversas que não são alcançadas na investigação. É importante realçar que a apropriação não é um processo que se conclui ou se fecha; ele sempre está sujeito a outras considerações e, possivelmente, serve de base a novas apropriações. Assim, as construções e reconstruções acontecem de modo contínuo e vão se configurando a partir de acréscimos, sub-

trações e modificações do já apreendido. Também os atores sociais não se eximem de apreciações e tomadas de posição, pois o conhecimento não é isento de emoções e afetos, pelo contrário, gosta-se ou desgosta-se de certos comportamentos, assumem-se certos valores, toma-se partido de um ou outro personagem, estabelecem-se novas regras e controles, de modo a orientar o seu próprio comportamento ou o de outrem etc.

Realça-se o potencial de se explorar esse procedimento metodológico com sensibilidade para capturar detalhes relevantes à discussão, uma vez que, ao se apropriar da realidade social a que pertence, a criança, criativamente, a transfere para o enredo do filme. Estes achados corroboram a compreensão de que o ser humano, desde a mais tenra idade, participa ativamente da construção de dar sentidos ao mundo.

O fato de as crianças serem ativas no processo de construção de significados não quer dizer que elas sejam imunes ao que assistem. A forma como vão construir estará sempre em relação estreita com o que lhe é oferecido em termos de recursos intelectuais, materiais e culturais (e os filmes infantis seriam um desses recursos), os quais não estão disponíveis para todas as pessoas da mesma forma. Dito de outra maneira, as pessoas não escolhem e decidem sobre todas as condições que lhes são oferecidas, mas ao lhes serem apresentados determinados elementos sobre certas condições, constroem significados de forma ativa. Além disso, a realidade socioeconômica e política, regras e valores compartilhados socialmente também delimitam possibilidades, restringindo e produzindo formas particulares de significar. Também na visão de Buckingham (2012), a realidade social atua como circunscritor – para utilizar o termo da RedSig (Rossetti-Ferreira, Amorim, & Silva, 2004) – na criação dos enredos e dos significados pelo público.

Futuras pesquisas usando esse mesmo procedimento metodológico permitirão aprimorá-lo. Particularmente relevante é a elaboração de

roteiros mais curtos, que se ajustem ao conteúdo que se deseja investigar e diminuam o tempo de coleta. Trinta e oito minutos, tal como foi editado o filme *Ratatouille* para o propósito da pesquisa aqui mencionada, ainda é um segmento de tempo muito longo, implicando uma coleta de dados estendida! Mesmo que se planeje uma sessão de filme para um pequeno grupo de participantes, maximizando, assim, o tempo de coleta, esse grupo não pode ultrapassar um limite de crianças que permita ao pesquisador anotar comentários que surjam espontaneamente entre elas, pois os próprios comentários podem ser reveladores de apreensões em curso. Essa foi uma das razões de se ter organizado grupos de quatro crianças em cada sessão. Por fim, realça-se que a replicação deste procedimento em outros estudos poderá contribuir para o aprofundamento de saberes na área da Psicologia do Desenvolvimento, pois o método é sempre um caminho que conduz a descobertas. A relevância do método tem a ver com o que ele proporciona para a construção de um conhecimento, no caso aqui tratado, para desvendar o modo como crianças apropriam-se de sua cultura e participam ativamente da sua construção e reconstrução.

Referências

Berger, P. & Luckmann, T. (2007). *A Construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento* (23th ed). Tradução Floriano Fernandes. Rio de Janeiro: Vozes. (Originalmente publicado em 1966).

Bichara, I. D. & Becker, B. (2016). Com a palavra, as crianças: um debate sobre inovações metodológicas na investigação do brincar. *Revista Brasileira de Psicologia*, 03(01), 03-08.

Buckingham, D. (2012). As crianças e a mídia: uma abordagem sob a ótica dos estudos culturais. *Matrizes*, São Paulo, 5(2), 93-121. doi: 10.11606/issn.1982-8160.v5i2p93-121

Buss-Simão, M. (2014). Pesquisa etnográfica com crianças pequenas: reflexões sobre o papel do pesquisador. *Revista Diálogo Educacional*, 14(41). doi: 10.7213/dialogo.educ.14.041.DS02

Bruner, J. (1997) *Atos de significação*. Tradução Sandra Costa. Porto Alegre: Artes Médicas. (Originalmente publicado em 1990).

Bruner, J. (2000). *Cultura da Educação*. Lisboa: Edições 70.

Carvalho, A. M. A. (2005). Em busca da natureza do vínculo: uma reflexão psicoetológica sobre grupos familiares e redes sociais. In J. C Petrini, & V. R. Cavalcanti (Orgs.), *Família, sociedade e subjetividades: uma perspectiva multidisciplinar* (pp. 183-194). Petrópolis, RJ: Vozes.

Carvalho, A. M. A. (2015). Algumas reflexões sobre a criança e o processo de desenvolvimento. *X Congresso Brasileiro de Psicologia do Desenvolvimento*, Belém, Pará, Brasil, X. Recuperado de <http://www.cbpd2017.com.br/>

Carvalho, A. M. A., Bergamasco, N. H. P., Lyra, M. C. D. P., Pedrosa,

M. I., Rubiano, M. R. B., Rossetti-Ferreira, M. C., Oliveira, Z. M. R., & Vasconcellos, V. M. R. (1996). Registro em vídeo na pesquisa em Psicologia: reflexões a partir de relatos de experiência. *Psicologia: teoria e pesquisa*, Brasília, 12(3), 261-267.

Carvalho, A. M. A. & Pedrosa, M. I. (2002). Cultura no grupo de brinquedo. *Estudos de Psicologia (Natal)*, 7(1), 181-188. doi: 10.1590/S1413-294X2002000100019

Corsaro, W. A. (2009). Reprodução interpretativa e cultura de pares. In F. Muller, F., & A. M. A. Carvalho. (Org.), *Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro* (pp. 31-50). São Paulo: Cortez.

Corsaro, W. A. (2011). *Sociologia da infância*. 2.ed. Porto Alegre: Artmed.

Fernandes, A. H. & Oswald, M. L. B. M. (2005). A recepção dos desenhos animado da TV e as relações entre a criança e o adulto: desencontros e encontros. *Caderno Cedes*, Campinas, SP, 25(65), 25-41. doi: 10.1590/S0101-32622005000100003

Francischini, R. & Fernandes, N. (2016). Os desafios da pesquisa ética com crianças. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 33(1), 61-69. doi: 10.1590/1982-02752016000100007

Lewis, B (Produtor) & Bird, B. (Diretor). (2007). *Ratatouille* [DVD]. Emeryville, CA: Walt Disney Pictures/Pixar Animation Studios.

Lucena, J. M. F. (2010). *Processos de assimilação, transformação, construção e compartilhamento de cultura entre crianças de dois anos no ambiente de creche* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Pernambuco, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Recife.

Müller, F. & Hassen, M. N. A. (2009). A infância pesquisada. *Psicologia USP*, São Paulo, 20 (3), 465-468. doi: 10.1590/S0103-65642009000300009
Mello, A. S., Zandomínegue, B. A. C., Vieira, A. O., Silva, A. C., Assis, L. C. Barbosa, R. F. M., & Martins, R. L. R. (2015). Pesquisas

com crianças na educação infantil: diálogos interdisciplinares para produção de conhecimentos. *Motrivivência*, 27(45), 28-43. doi: 10.5007/2175-8042.2015v27n45p28

Nunes, K. R. (2012). *Infâncias e Educação Infantil: redes de “sentidos produções” compartilhadas no currículo e potencializadas na pesquisa com as crianças*. (Tese de doutorado Universidade Federal do Espírito Santo, Programa de Pós-Graduação em Educação). Recuperado a partir de: <http://repositorio.ufes.br/handle/10/2151>

Pedrosa, M. I. & Carvalho, A. M. A. (2005). Análise qualitativa de episódios de interação: uma reflexão sobre procedimentos e formas de uso. *Psicologia: reflexão e crítica*, Porto Alegre, 18(3), 431-442. doi: 10.1590/s0102-79722005000300018

Pedrosa, M. I., Borges Neto, P. P., & Lira, P. G. R. (2018). Escutar a criança no enredo de suas relações sociais: dimensões éticas da pesquisa em desenvolvimento humano. In M. I. S. Leme, S. Cagnin, & S. A. S. Leite (Orgs.), *Pesquisa aplicada em psicologia: implicações éticas* (pp. 49-68). Campinas-SP: Mercado de Letras.

Ramos, L. (2009). *Os melhores filmes novos: 290 filmes comentados e analisados*. São Paulo: Contexto.

Rossetti-Ferreira, M. C., Amorim, K. D. S., & Silva, A. D. (2004). Rede de significações: alguns conceitos básicos. In *Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano* (pp. 23-33). Porto Alegre: Artmed.

Silva, E. A. R. D. & Pereira, M. C. (2018). O papel ativo da criança em situações lúdicas na Educação Infantil. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 18(2), 532-549. doi: 10.12957/epp.2018.38811

Valente, M. B. B. A. (2011). *Produção de paternidade em “procurando Nemo”: performatividade em redes heterogêneas*. (Dissertação de Mestrado), Universidade Federal de Pernambuco, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Recife.

CAPÍTULO 2

Contribuições de uma análise interacional e sistêmica para a investigação das relações de apego mãe-criança

Pompéia Villachan-Lyra
Vanessa Nicolau Freitas dos Santos



De acordo com a perspectiva tradicionalmente utilizada na investigação do apego, o comportamento do principal cuidador – em especial a sensibilidade materna às necessidades do bebê – tende a favorecer a construção de um padrão de apego seguro ou inseguro por parte da criança. Nesta perspectiva, as mães que interpretam com precisão os sinais de seus filhos e atendem apropriada e responsivamente a tais sinais tendem a ter filhos apegados de modo seguro. Esta se apresenta como uma visão unidirecional e causalista do apego mãe-criança, que defende que se a mãe é sensível aos cuidados com seu filho, então a criança irá desenvolver um estilo de apego seguro (e.g. Bretherton, 1993; Crittenden, 1992).

Mais recentemente, alguns pesquisadores têm sugerido que determinadas características do bebê (como temperamento, por exemplo) também podem influenciar a relação diádica e, consequentemente, o apego da criança. De acordo com esta visão, algumas vezes as figuras parentais influenciam no comportamento da criança e, em outros momentos, é o comportamento da criança que influencia o comportamento dos pais. Neste contexto, tanto as ações dos pais como as ações da criança são concebidas como unidades discretas que se influenciam mutuamente ao longo do tempo, sendo esta uma visão bidirecional do apego. De acordo com esta perspectiva, através das interações mãe-criança em tempo real e, dependendo da sensibilidade materna e de determinadas características da criança, esta irá construir modelos representacionais (*Internal Working Models*) informativos sobre si mesma, sobre sua principal figura de apego e sobre o próprio ambiente no qual está inserido. Tais modelos irão guiar os comportamentos futuros da criança. Laible e Thompson (2000) destacam existir uma robusta literatura interessada na investigação do apego da criança que defende que

se o cuidador responder carinhosamente para a criança, a proteger e respeitar suas necessidades de exploração autônoma com suporte, a criança irá construir um modelo in-

terno de si mesma como adorável, protegida e capaz e irá responder ao seu parceiro com afeição e carinho (p. 304).

Estes estudos assumem uma visão de causalidade linear, porém bidirecional, segundo a qual o estilo de apego seguro é determinado pela sensibilidade materna que, por sua vez, pode também ser influenciada por características da criança. De acordo com esta visão de causalidade, é possível, inclusive, prever futuras aquisições no desenvolvimento social e da personalidade da criança a partir da definição de tal estilo de apego. Esta também se apresenta como uma visão conservadora do apego, segundo a qual embora seja possível a ocorrência de pequenas mudanças em tais modelos ao longo do tempo, estes tendem a se manter estáveis durante a vida da criança. No entanto, as pesquisas realizadas sob esta lente paradigmática não explicam como estas mudanças ocorrem, nem também como determinados comportamentos de apego organizam-se em padrões de apego específicos, tais como estilos de apego seguro ou inseguro. Como os comportamentos de apego se organizam em padrões de apego? Como a interação mãe-criança constrói um senso de segurança entre os parceiros relacionais? Quais os elementos que constituem um sistema de apego mãe-criança? Como estes elementos constroem, mantêm e/ou modificam determinados padrões relacionais?

Questões como estas parecem ser respondidas, pelo menos em parte, se adotado um modelo sistêmico e relacional para a investigação das relações de apego mãe-criança. Algumas das contribuições deste modelo à investigação das relações de apego vêm sendo destacadas por alguns autores em artigos teóricos, tais como os de Coleman e Watson (2000), Fogel (1995, 2000) e Laible e Thompson (2000). De acordo com esta visão dinâmica e sistêmica, ambos, tanto a criança como a mãe, estão simultaneamente coatuando e coconstruindo a sua relação de apego através de processos comunicativos. Nesta perspectiva, a relação de apego mãe-criança é concebida como um sistema em desenvolvimento, com momentos de quase-estabilidade

(uma estabilidade dinâmica) e mudança, ao longo do tempo (real e do desenvolvimento). Enquanto um sistema dinâmico, a mãe, a criança e o contexto no qual a atividade relacional ocorre constituem o sistema de apego.

Através das trocas relacionais entre os parceiros diádicos, os elementos constituintes do sistema de apego irão se auto-organizar e favorecer a coconstrução de uma configuração atratora que caracteriza a qualidade das relações de apego da díade mãe-criança. Esta configuração atratora pode ser comparada ao que, em uma perspectiva tradicional, seria chamada de estilos de apego (configuração atratora em uma dimensão de tempo do desenvolvimento). Ressaltamos que a partir da teoria dos sistemas dinâmicos e da perspectiva histórico-relacional, estas configurações atratoras não são concebidas como uma característica pessoal e estática de personalidade, mas, ao contrário, como um padrão relacional, coconstruído e modificado através das interações diádicas em uma dimensão de tempo real. Destacamos ainda que estas configurações atratoras são dinamicamente estáveis (Fogel, 1995).

61

Dependendo do quão profunda e estável seja a configuração atratora, a mudança em um dos elementos do sistema ou a entrada de um novo elemento pode conduzi-lo para um outro padrão de apego (uma outra configuração atratora) ou o sistema pode se auto-organizar de modo a manter a configuração atual. Por exemplo, pensemos em um determinado evento como o fato de a figura materna passar a trabalhar os três expedientes, de modo a ficar mais tempo longe da criança. Assim, dependendo do grau de estabilidade e profundidade de uma determinada configuração atratora (por exemplo, um senso de confiança mútua entre os parceiros relacionais), este novo elemento no sistema de apego pode: *(1) conduzir o sistema para uma nova configuração atratora (gerando, por exemplo, um senso de insegurança e desconfiança), ou (2) auto-organizar seus elementos e manter a configuração atratora já existente.*

É justamente neste paradigma teórico-metodológico que o presente trabalho se ancora, buscando lançar algumas ideias que venham a contribuir para responder às questões acima apresentadas, a saber: como os comportamentos de apego se organizam em padrões de apego? Como a interação mãe-criança constrói uma relação de apego? Quais os elementos que constituem um sistema de apego mãe-criança? Como estes elementos constroem, mantêm e/ou modificam determinados padrões relacionais?

Desta forma, concebendo o desenvolvimento humano como um contínuo processo de mudança e as relações de apego como um importante elemento de tal processo, os objetivos gerais deste capítulo consistiram em: *(1) destacar as contribuições de uma análise interacional e sistêmica à investigação das relações de apego mãe-criança, sendo tais relações concebidas como um sistema histórico-relacional e dinâmico; e (2) apresentar estratégias metodológicas que favorecessem a investigação de tal fenômeno à luz deste olhar histórico-relacional e sistêmico.*

| 62

Nesse cenário, o presente capítulo apresenta uma proposta teórico-metodológica de modo a viabilizar o estudo do apego sob essa lente paradigmática, sendo concebido como um fenômeno relacional, dinâmico e histórico. Considerando as contribuições dessa perspectiva, apresentaremos nesse capítulo um recorte empírico de modo a ilustrar a proposta metodológica aqui apresentada para o estudo das relações de apego mãe-criança. Especificamente, apresentaremos recortes relacionais analisados microgeneticamente, para ilustrar o processo de coconstrução das relações de apego em uma díade mãe-criança, concebendo apego como um fenômeno relacional e histórico.

Algumas Implicações Metodológicas da Adoção da Teoria dos Sistemas Dinâmicos para o Estudo das Relações de Apego Mãe-Criança

Sabemos que investigar um sistema dinâmico em desenvolvimento traz consigo uma série de implicações como, por exemplo: (1) focalização no estudo do processo de mudança e (2) conceber tal sistema como aberto. Neste tipo de sistema, são as interações estabelecidas pelos seus elementos constituintes (em interação com o contexto no qual está inserido) que favorecem o constante movimento de transformação e emergência do novo. Neste sentido, a nosso ver, a construção de uma proposta metodológica para a investigação do apego – sendo este concebido como um sistema relacional e dinâmico em constante desenvolvimento – constitui-se como um longo processo e um grande desafio que envolve alguns cuidados, como os apontados a seguir.

63

Definição dos frames de apego como unidade de análise.

Baseando-nos na perspectiva histórico-relacional para a investigação do processo de mudança no desenvolvimento das relações interpessoais (e.g., Fogel, 1993; Fogel & Lyra, 1997; Fogel, Garvey, Hsu, & West-Stroming, 2006; Lavelli, Pantoja, Hsu, Messinger, & Fogel, 2005; Pantoja, 1996), e em particular das relações de apego mãe-criança, propomos nesse capítulo a ideia de *frames* de apego como o menor conjunto de ações que mantém as qualidades típicas do fenômeno-alvo, ou seja, as relações de apego mãe-criança (Villa-chan-Lyra, 2008). Como dito anteriormente, *frames* referem-se a padrões relacionais dinamicamente estáveis, segmentos recorrentes de coação entre os parceiros envolvidos na interação, caracterizados pela atenção e engajamento dos parceiros que co-orientam suas ações para um tópico específico.

No caso dos *frames* de apego aqui propostos, os tópicos referem-se a cuidado, separação e reencontro (que serão posteriormente definidos). A escolha por tais tópicos na construção dos *frames* de apego se deu por defendermos que tais aspectos favorecem a emergência de situações que levam à negociação e coconstrução de um senso de mútua confiança e segurança. Tais temas são também compatíveis com os aspectos investigados pelos pesquisadores na área de apego. No entanto, a investigação de tais aspectos na forma dos *frames* de apego oferece uma vantagem aos métodos tradicionais (Villachan-Lyra, 2008).

Especificamente, a análise destes *frames* nos permite uma investigação microscópica da dinâmica de coconstrução, manutenção e/ou modificação do sistema de apego, sendo possível investigar a contribuição de cada parceiro para a coconstrução da história da sua relação de apego. Defendemos que, à luz da teoria dos sistemas dinâmicos, a investigação dos *frames* de apego pode ser útil para a compreensão do sistema de apego mãe-criança, considerando a organização deste sistema tanto ao longo do tempo do desenvolvimento como também a auto-organização de seus elementos constituintes em uma dimensão de tempo real.

Esta noção de *frames* de apego nos permite também investigar o fenômeno do apego a partir da análise da relação diádica, e não da atuação de um indivíduo tomado isoladamente. Em outras palavras, a análise microscópica da contribuição de cada parceiro relacional ao longo da interação diádica e da dinâmica de correção por eles assumida nos possibilitou analisar o fenômeno do apego a partir da investigação do processo de coconstrução de um senso de segurança e confiança por parte dos parceiros. Permite investigar também o movimento exploratório por eles assumido, bem como o papel de cada um dos parceiros neste movimento.

Defendemos também que a análise de tais contribuições em tempo real pode favorecer a investigação das configurações atratoras do

sistema de apego, assim como dos “*repellers*” – configurações evitadas pelos parceiros diádicos – que podem ser ilustrados com os *quase-frames* de apego. Mais especificamente, a partir da contribuição de cada parceiro relacional e da dinâmica de correção dos parceiros, a contribuição dada por cada um deles pode ser amplificada ou ignorada pelo outro, favorecendo a condução da relação de apego na direção de um estado atrator (um *frame* de apego) ou interrompendo tal percurso e gerando um *quase-frame* de apego.

Diante de tais considerações, no presente estudo tivemos por objetivo demonstrar possíveis contribuições teórico-metodológicas que um olhar sistêmico e histórico-relacional pode trazer para aqueles que buscam compreender o processo de coconstrução das relações de apego no início da vida. Considerando esse objetivo, destacamos três características metodológicas centrais da perspectiva histórico-relacional e importantes de serem consideradas ao se propor o estudo do fenômeno do apego sob essa lente paradigmática, são elas: (1) análise microgenética de múltiplos casos; (2) identificação de padrões de comunicação da relação, denominado de *frames*; e (3) uso de análises qualitativa e quantitativa, sendo esta última utilizada com ênfase na compreensão de trajetórias assumidas pelos padrões de comunicação da relação.

Segundo Grannot e Parziale (2002), o método microgenético é caracterizado pela ênfase na densa observação de um curto período de mudanças. Baseando-se nestas observações, os pesquisadores têm acesso tanto ao processo de mudança em curso (considerando uma escala de tempo real), como também aos momentos de transição entre os padrões do desenvolvimento (considerando agora uma escala de tempo do desenvolvimento). Usando os termos partilhados pela perspectiva dos sistemas dinâmicos, a partir das informações detalhadas promovidas pela microanálise de um dado sistema, será possível ao pesquisador descrever *como* ocorre o processo de auto-organização do sistema e como este se organiza em momentos de estabilidade e mudança ao longo do tempo, assumindo diferentes padrões (que na

teoria dos sistemas dinâmicos são chamados de *configurações atratoras*). Considerando a necessidade da realização de observações minuciosas e exaustivas de um mesmo fenômeno, a análise microgenética é geralmente realizada tomando por base registros videográficos, uma vez que desta forma é possível este tipo de observação do fenômeno investigado em uma escala de tempo real.

Com o objetivo de ilustrar empiricamente uma proposta metodológica sob essa lente paradigmática, no presente capítulo, iremos apresentar um recorte de uma pesquisa maior por nós realizada com esse objetivo. Iremos apresentar recortes de registros videográficos das relações de uma díade mãe-criança (com 3 anos e 7 meses). Foram realizados cinco encontros (um por semana) todos na casa da díade. Inicialmente foi feito um primeiro contato com cada uma das mães, com a finalidade de apresentá-las os objetivos gerais do estudo e obter, por escrito, o seu consentimento para a participação da pesquisa. Antes de iniciar as filmagens, foi realizado um segundo encontro com a díade, com a finalidade de esclarecer os procedimentos adotados no momento da filmagem e continuar com o processo de familiarização entre o pesquisador e a díade.

Nos três encontros subsequentes, foram realizados os registros videográficos das interações mãe-criança, estando a díade engajada em uma atividade de coconstrução de histórias, referentes tanto a temas previamente sugeridos pelo pesquisador como a coconstrução de novos temas por parte da díade. Cada sessão apresentou uma duração aproximada de 60 minutos. Não foi dito à mãe quanto tempo durariam os registros e quem decidia o momento de concluir as sessões era a própria díade. Cada sessão foi analisada microgeneticamente com o objetivo de identificar cada um dos *frames* de apego, assim como dos *quase-frames* (como será discutido posteriormente) e também investigar a dinâmica relacional dos parceiros diádicos, bem como os padrões de correção característicos de cada díade.

Neste contexto, com o intuito de alçar a compreensão da dinâmica da correção diádica, o procedimento metodológico teria que propiciar: (1) identificação dos principais elementos constitutivos do sistema de apego da diade estudada e (2) compreensão de como tais elementos e correção, de modo a constituir a maneira singular como cada diade mãe-criança coconstrói a qualidade de suas relações de apego. Em particular, entendemos que essa proposta metodológica pode proporcionar a compreensão de como se dá o processo de manutenção e/ou modificação de um senso de mútua confiança e segurança entre os parceiros relacionais. Assim, propomos que um caminho metodológico alinhado à perspectiva histórico-relacional proporcionará a compreensão da dinâmica de correção diádica durante os *frames de apego* e os *quase-frames de apego*.

Para um segmento interativo ser classificado como um *frame de apego* é necessário que seja identificado uma introdução, o seu desenrolar e um desfecho. Caso só seja identificado o início do frame, este será classificado como um *quase-frame de apego*. Resaltamos que em qualquer *frame* pode-se observar acordo ou desacordo entre os parceiros relacionais, no que se refere ao enredo/desenrolar e desfecho dado para a história, desde que o foco de atenção de pelo menos um dos parceiros esteja voltado para a construção (desfecho) da história.

Para a investigação do fenômeno de apego mãe-criança, propomos três frames de apego: (1) frame de cuidado; (2) frame de separação e (3) frame de reencontro.

(1) Frame de Cuidado. Situações nas quais se observa um movimento explícito (demonstrado através de uma ação motora, verbalização e/ou entonação de voz) de um dos parceiros diádicos na direção de precaução, promoção e/ou manutenção do bem-estar físico e/ou emocional da criança, do personagem da brincadeira ou da integridade física dos brinquedos.

- Cuidado materno (criança). Momentos explícitos nos quais a mãe mostra um movimento de precaução, atenção e/ou preocupação com o bem-estar da criança e/ou executa atividades de cuidado da criança.

- Cuidado (personagens). Momentos explícitos nos quais pelo menos um dos parceiros diádicos mostra precaução, atenção e/ou preocupação com o bem-estar de um dos bonecos (personagens da brincadeira), seguida de uma execução do cuidado. O outro parceiro relacional pode ou não se engajar nesta mesma direção temática.

- Cuidado (objetos). Momentos explícitos nos quais um dos parceiros diádicos demonstra precaução, atenção e/ou preocupação com a manutenção da integridade física dos objetos e a díade (um dos parceiros ou ambos) exerce um cuidado com o objeto. O outro parceiro relacional pode se engajar ou não na mesma direção temática.

(2) Frame de Separação. Momentos em que se observa uma separação física entre a mãe e a criança (dimensão da interação mãe-criança), ou entre os personagens no contexto da brincadeira simbólica (dimensão da brincadeira simbólica).

- Separação (mãe-criança). Momentos quando a criança ou a mãe sai do ambiente (cômodo da casa) onde estão brincando. Será concebido um frame de separação todo momento que ocorrer uma separação física entre a mãe e a criança, independentemente da reação do parceiro relacional.

- Separação (personagens). Momentos em que um dos parceiros relacionais introduz o tema da separação entre os personagens da história através de uma ação motora, verbalização e/ou entonação de voz. O outro parceiro relacional pode ou não seguir na mesma direção temática.

(3) Frame de Reencontro. Momentos em que se observa um reencontro físico seja entre os personagens no contexto da brincadeira (dimensão da brincadeira simbólica) ou entre a mãe e a criança (dimensão da interação mãe-criança).

- Reencontro (mãe-criança). Momentos quando a criança ou a mãe retorna ao ambiente (cômodo da casa) onde estavam brincando. Foi concebido um frame de Reencontro todo momento em que ocorreu um reencontro físico entre a mãe e a criança após uma separação física entre estes, independentemente da reação do parceiro relacional.

- Reencontro (personagens). Momentos em que um dos parceiros relacionais introduz o tema do reencontro entre os personagens da história. O outro parceiro relacional pode seguir ou não nesta mesma direção temática.

Destacamos como critério geral para demarcar o início de um *frame* de apego a identificação do primeiro indício comportamental (verbal ou não-verbal) de que um dos parceiros diádicos introduziu algum dos elementos que caracterizam um dos frames de apego definidos acima. Simultaneamente, o critério geral para demarcar o final do frame consiste na identificação do último comportamento (seja ação motora, verbalização e/ou entonação de voz) que faz parte do frame tal como definido acima. Quando são identificadas situações na interação que sugerem o início de um frame de apego, mas não se observa o desenrolar e um desfecho para tal frame, esta situação caracteriza um episódio de um *quase-frame de apego*, que será descrito a seguir.

Em relação aos quase-frames de apego, esses são entendidos como situações nas quais um dos parceiros relacionais introduz indícios ou elementos de um dos três tipos de *frames de apego*, mas o outro parceiro não amplifica o que foi sugerido pelo primeiro, seguindo em uma outra direção temática ou simplesmente ignorando-o. Des-

ta forma, tal situação interativa não se configura como um *frame de apego*, e os elementos indicativos da potencialidade de configuração do frame se dissipam. Nestes casos, podemos identificar o início do frame, mas ele se dissipa sem uma conclusão (não se observa um desenvolvimento e um desfecho para o frame, apenas sua introdução). O critério para demarcar o início de um *quase-frame* de apego consiste na introdução, por um dos parceiros relacionais, de algum dos elementos que caracterizam um dos três tipos de *frame de apego* definidos acima. O critério para demarcar o final do *quase-frame de apego* consiste na reorientação da atenção do parceiro relacional que tentou introduzir o tema do frame de apego.

O interesse nos resultados ilustrativos apresentados a seguir se deve ao fato de poder evidenciar a efetividade do caminho de análise aqui proposto para alçar a dinâmica da correção diádica. As características relacionais da díade mãe-criança serão apresentadas considerando: (1) um episódio ilustrativo de um dos *frames* de apego (*frame de cuidado*); (2) um episódio ilustrativo de *quase-frames* de apego e (3) a dinâmica de correção diádica tanto nos *frames* de apego como nos *quase-frames* de apego (construída a partir da análise minuciosa de um total de 187 *frames* de apego e 49 *quase-frames* de apego que compuseram o estudo maior anteriormente mencionado).

Dados Ilustrativos

É frequente nesta díade observar tanto a mãe como a criança continuamente negociarem as suas contribuições para a história e integrarem as sugestões do parceiro na coconstrução do enredo. Através desse processo, a sugestão inicial apresentada por um dos companheiros interacionais sofre ajustes sutis, mesmo em momentos de discordância, conduzindo, assim, para a co-criação da história pela díade mãe-criança. Esta é a dinâmica relacional que se apresen-

ta como característica desta díade e ilustra o padrão de correção *simétrico sequencial (acordo)*, que foi encontrado em 81,08% do tempo total de interação diádica.

Isto posto, com o objetivo de ilustrar a dinâmica relacional desta díade, bem como os *frames* de apego, a seguir será apresentado um episódio ilustrativo do *frames* de apego de cuidado e um *quase-frame* de separação. Cada um destes episódios será brevemente comentado, incluindo a descrição do padrão de correção presente em cada um deles. Em seguida, serão apresentadas algumas das características relacionais da díade analisada, buscando discutir de que maneira tais características relacionais se corregulam de modo a favorecer a coconstrução/manutenção do sistema de apego desta díade.

EXEMPLO DE FRAME DE APEGO -

Episódio 1 - Frame de Cuidado (criança)

Marcação temporal: Sessão 1 - (1:28:29 – 1:28:35) -

Duração: 6 seg.

Contexto: Mãe sentada no chão, de frente para a cama da criança, que está deitada na cama de bruços, com a cabeça para fora da cama, inclinada na direção do chão. Criança está com o braço esquerdo esticado, tentando pegar um saco sob o qual estão algumas panelinhas de brinquedo que estão no chão. Mãe e criança estão engajadas em uma brincadeira na qual estas panelinhas representam o dinheiro. Mãe coloca a mão esquerda em cima destas panelinhas que estão no chão e diz, em tom de brincadeira: *Não pode pegar, este dinheiro é meu*. Criança sorri e se inclina ainda mais na direção do chão, tentando pegar as panelinhas.

Início do frame

Neste momento, mãe estica seu braço direito colocando-o nas costas da criança, balança sua mão nas costas da criança e diz:

M: *Cuidado para não cair doidão.* (Mãe inclina-se na direção da criança, aproximando bastante o seu rosto do rosto da criança, que alcança o saco que está no chão e o pega, voltando a ficar deitado na cama, ainda de bruços, mas não mais inclinado na direção do chão. Só então a mãe retira sua mão das costas da criança que diz:)

C: *Ah, consegui pegaaar.* (Mãe e criança se olham).

Este episódio ilustra uma importante característica desta díade. Note neste exemplo que a mãe demonstra cuidado com o bem estar da criança, apoiando suas costas para evitar que a criança se desequilibre e caia e, ao mesmo tempo, atua como um suporte para que a criança conclua aquilo que deseja e que fazia parte da brincadeira com a mãe, que era pegar o saco que estava no chão. Por um lado, a criança demonstra confiança no cuidado que a mãe lhe está oferecendo ao apoiar suas costas, o que favorece o seu movimento de exploração e subsequente conquista da criança. Esta conquista, por sua vez, parece se configurar como um evento que favorece a co-construção/manutenção de uma autoconfiança por parte da criança em suas potencialidades e possibilidades de lidar e superar desafios, podendo esta contar com a figura materna para atuar como uma base segura neste processo.

72

EXEMPLO DE QUASE-FRAME DE APEGO

Neste momento, serão apresentados um episódio ilustrativo da dinâmica relacional observada nos *quase-frames* de apego na *díade* investigada. Ressaltamos, no entanto, que em nenhuma das três sessões analisadas desta díade foi identificado um episódio dos seguintes *quase-frames* de apego: cuidado (criança); cuidado (objeto); separação (personagem) e reencontro (M-C). No que se refere especificamente ao *quase-frame*, buscaremos demonstrar também de que maneira se deu a reorganização da interação diádica de modo a conduzir à dissipação do frame.

Episódio 2 - *Quase-Frame* de Separação (M-C)

Marcação temporal: Sessão 1 - 0:30:10 – 0:30:17 -

Duração: 7 seg.

Contexto: Mãe sentada no chão, com o boneco do pai a sua frente, deitado em cima de duas cadeiras, sem roupa. Criança havia voltado ao quarto, “fingindo ser o médico”. Neste contexto, antes do frame ocorre o seguinte diálogo:

M: Ô doutor. (Pausa de alguns segundos e depois a criança volta para o quarto. Mãe e criança se olham). *Olha pra isso doutor.* (Criança fica em pé na porta do quarto, de frente para a mãe). *Venha cá pra você ver.* (Criança anda até a mãe e se ajoelha na frente dela, com as mãos na cintura, ao lado das cadeiras onde o pai está deitado de costas. Criança olha para a mãe e fala:)

C: *Bota ele do outro lado.*

M: *Boto doutor.* (Mãe fala usando um tom de voz de obediência e vira o boneco do pai, colocando-o de barriga para cima. Em seguida, criança olha para o boneco do pai, nu, e faz uma cara de espanto. Mãe observa atentamente).

Introdução do frame

C: *Haaa, tá nu!!!* (C levanta-se e sai correndo em direção a porta do quarto, dando a entender que vai sair do quarto. Mãe sorri).

C: *Vou chamar o segurança, que é pra colocar ele...* (criança interrompe sua própria fala e mexe no seu short, na parte do bumbum. Mãe estava falando a seguinte frase).

M: *O segurança fica naquela cadeira ali* (mãe aponta para a cadeira que fica ao lado da cama, junto do computador, no entanto, quando a criança para de falar, mãe interrompe sua fala também e pergunta: *O que foi?*)

Dissipação do frame

A criança desiste de sair do quarto e segue na direção apontada pela mãe, sentando-se na cadeira do computador.

Neste episódio a separação incompleta mãe-criança ocorre dentro do contexto da brincadeira simbólica e foi classificado como caracterizando um padrão de correção *simétrica sequencial (acordo)*, uma vez que fica evidenciado que ambos os parceiros regulam suas ações considerando as ações do outro. Vale ressaltar que este frame foi interrompido depois de a criança mexer em seu short, que parecia estar lhe incomodando. Neste momento, a mãe presta atenção a esta ação da criança e pergunta: *O que foi?* Apesar de não podermos afirmar que este frame de separação (M-C) tenha sido dissipado a partir deste elemento do sistema, este episódio parece destacar uma importante característica desta díade, a saber, o cuidado com a criança, que quando emerge no sistema tende a se configurar como elemento organizador da relação desta díade.

Dinâmica de correção diádica tanto nos frames de apego como nos quase-frames.

De modo geral, observamos nesta díade um tom emocional de acolhimento, atenção e cuidado em todos os *frames* de apego. Defendemos que a presença desta qualidade de tom emocional favorece a criação de uma atmosfera prazerosa, influenciando o comportamento do parceiro relacional, o fluxo da história e a coconstrução de um senso de confiança, cuidado e aceitação na relação de apego. Da mesma forma, uma vez que a presença desse tom emocional apresenta-se como uma característica comum à relação diádica, isto parece ratificar a existência de uma característica do sistema de apego desta díade, a atenção materna e o senso de mútua confiança e respeito. Sendo assim, defendemos que esse tom emocional apresenta-se como um outro importante elemento do sistema de apego.

Assim, aqui podemos observar um elemento importante no sistema de apego desta díade mãe-criança. A mãe favorece a coconstrução de uma atmosfera que dá à criança a oportunidade de conceber a sua

própria ideia para a história como algo importante a ser incluído no enredo coconstruído pelos parceiros ao mesmo tempo que se apresenta firme quando se faz necessária a realização de algum cuidado com a criança. A análise microscópica das interações desta díade nos levou a identificar que o cuidado com a criança parece se configurar como um parâmetro controle no sistema de apego desta díade, sendo este um importante elemento que pode conduzir o sistema a uma reorganização sempre que tais cuidados se fazem necessários.

Baseando-nos nas ilustrações acima, concluímos que a maneira como essa díade mãe-criança organiza suas interações favorece a coconstrução de uma relação caracterizada por um senso de confiança mútua, permeada por um clima emocional positivo. Este senso de confiança mútua favorece a coconstrução de uma relação na qual tanto a mãe quanto a criança apresenta posições específicas, e ao mesmo tempo complementares, permanecendo abertos para a emergência da novidade.

Possibilidades da Investigação e Análise das Relações de Apego sob a Perspectiva Histórico-Relacional como Construto Metodológico

A seguir, destacamos algumas contribuições que a investigação das relações de apego mãe-criança enquanto um sistema histórico-relacional e dinâmico pode trazer para uma melhor compreensão deste fenômeno.

Delimitação do sistema. Partindo de uma perspectiva sistêmica para o estudo das relações de apego, um primeiro aspecto a ser destacado refere-se à importância da delimitação do sistema. À luz da teoria dos sistemas dinâmicos para a investigação do apego, tanto a mãe como a criança são parte de um mesmo sistema, estando

estes intrinsecamente relacionados ao contexto de sua atividade. Sendo assim, indivíduo e contexto são concebidos como interdependentes e mutuamente relacionados, sendo impossível, e indesejado, a análise do indivíduo isolado de seu contexto. Desta forma, na presente pesquisa adotamos a idéia de “separação inclusiva”, proposta por Valsiner (1997, 2000), segundo a qual no processo de desenvolvimento humano existe uma diferenciação entre indivíduo e contexto, mas estes são concebidos como mutuamente interdependentes. De modo semelhante às ideias defendidas pela teoria dos sistemas dinâmicos, este autor defende que adotar a ideia de separação inclusiva na pesquisa do desenvolvimento humano implica em conceber tal desenvolvimento como um sistema aberto, estando o indivíduo em constantes trocas comunicativas com o seu contexto, constituindo-o e sendo constituído pelo mesmo.

Assim, ressaltamos que o sistema de apego mãe-criança apresenta-se como multifacetado, composto por diversos elementos que envolvem, ao mesmo tempo, as ações comunicativas de cada parceiro (como, por exemplo, discurso, gestos, expressões emocionais, tons de voz), e os elementos específicos do contexto no qual desenvolvem suas atividades (como, por exemplo, o local, tipo de atividade, artefatos envolvidos nesta atividade).

Momentos de estabilidade dinâmica e instabilidade do sistema de apego mãe-criança. A história do sistema de apego mãe-criança é construída a partir da auto-organização de seus elementos constitutivos, através de um constante processo de correção entre os parceiros relacionais, que conduzirá a momentos de estabilidade dinâmica e instabilidade do sistema. Tal como mencionado anteriormente, estes momentos de estabilidade dinâmica são considerados como configurações atratoras do sistema. No presente estudo, defendemos que a compreensão de como estes momentos de estabilidade são construídos e modificados no sistema de apego apresenta-se como uma importante contribuição para a investigação das relações de apego mãe-criança à luz da teoria de sistemas dinâmi-

cos. Tal compreensão pode ajudar a entender como determinados comportamentos de apego se corregulam em padrões específicos de apego (tais como estilos de apego seguro e inseguro).

Ancorando-se na teoria dos sistemas dinâmicos para o estudo das relações de apego, Laible e Thompson (2000) propõem conceber os “estilos de apego” – tal como denominado por uma literatura tradicional do apego – como configurações atratoras do sistema de apego mãe-criança. Tais configurações são concebidas como dinamicamente estáveis, recorrentes e resilientes, nas quais o sistema tende a se manter. No entanto, convencionalmente, estes estilos de apego são atribuídos ao indivíduo, como uma característica singular. Ressaltamos que conceber tais padrões de apego como configurações atratoras do sistema de apego mãe-criança implica, necessariamente, em atribuir um olhar relacional e dinâmico ao fenômeno do apego, diferentemente do que é convencionalmente adotado nas pesquisas tradicionais que investigam o apego. Desta forma, concordamos com esta proposta de Laible e Thompson e, no presente estudo, sugerimos ser possível e adequado considerar dois níveis de configurações atratoras no sistema de apego:

(1) O padrão geral característico do sistema de apego, – tal como acima descrito – se apresenta como configuração atratora do sistema em uma dimensão de tempo do desenvolvimento.

(2) Os *frames* de apego aqui propostos também se apresentam como configurações atratoras do sistema, só que em uma dimensão de tempo real. Esta se apresenta como uma contribuição específica do presente estudo.

No entanto, destacamos que à semelhança do que vem sendo realizado por alguns estudos que se dedicam à investigação do desenvolvimento humano à luz da teoria dos sistemas dinâmicos, o uso desta noção de configurações atratoras no presente estudo também se dá de forma metafórica. Uma vez que estamos lidando com siste-

mas sociais extremamente complexos, seus atratores são muito menos regulares e estáveis do que aqueles característicos de sistemas matemáticos puros (van Geert, 2003). Ressaltamos também que não faz parte de nossos objetivos propor modelos matemáticos explicativos do sistema de apego mãe-criança.

Sendo assim, defendemos que a microanálise de tais *frames* favorece a compreensão das minúcias relacionais que formam, mantém ou transformam padrões gerais no sistema de apego. Por exemplo, a partir das trocas relacionais segundo a segundo, os parceiros corregulam suas ações comunicativas sobre um determinado tópico (os *frames* de apego) e ao longo destas interações constroem, mantém ou modificam um padrão relacional com determinadas características gerais (tal como apego seguro ou inseguro) ao nível de tempo do desenvolvimento. Assim, sugerimos que a análise microscópica (em tempo real), aliada a uma análise macroscópica (em tempo do desenvolvimento), se apresenta como um instrumento viável e útil para se compreender o processo de coconstrução e organização do sistema de apego mãe-criança. Por um lado, possibilita investigar o processo dinâmico de transformação das relações de apego, e por outro lado a emergência de novos padrões organizacionais, característicos dos sistemas em desenvolvimento.

Uma maneira de demonstrar a contribuição de uma abordagem que considera ambas as escalas de tempo, tal como acima discutido, consiste na investigação das configurações atratoras e das configurações evitadas pelo sistema. Da mesma forma que o sistema se autoorganiza de modo a se estabilizar em determinadas configurações preferidas (as configurações atratoras), também podemos observar determinadas configurações frequentemente evitadas pelo sistema, que de acordo com a teoria dos sistemas dinâmicos são denominadas de “*repellers*”. No presente estudo, sugerimos que os *quase-frames* de apego podem ilustrar, em uma dimensão de tempo real, tais configurações evitadas pelo sistema de apego mãe-criança. Defendemos que a investigação de tais

quase-frames favorecem a compreensão de algumas importantes características do sistema de apego, em particular de seus momentos de maior instabilidade. Por exemplo, um padrão de apego caracterizado pela insegurança pode revelar um sistema de apego que envolve diversos padrões instáveis ou configurações a serem evitadas, os *quase-frames* de apego (“repellors”).

Assim, mesmo pequenas perturbações no sistema podem conduzi-lo a flutuar entre diversas configurações atratoras e se organizarem em configurações instáveis (como os *quase-frames* de apego). Ressaltamos que, de acordo com a teoria dos sistemas dinâmicos, as configurações atratoras irão apresentar níveis diferentes de estabilidade e instabilidade (Thelen & Smith, 1994), podendo o nível de estabilidade de uma determinada configuração atratora variar dependendo de vários fatores, entre eles da natureza das interrelações entre os elementos do sistema em uma dimensão de tempo real (Laible & Thompson, 2000).

79

Desta forma, à luz da teoria dos sistemas dinâmicos e da perspectiva histórico-relacional, o padrão geral do sistema de apego mãe-criança (configuração atratora) não se manterá, necessariamente, estável ao longo do tempo. A estabilidade de uma determinada configuração atratora em um sistema de apego – o que seria concebido por uma perspectiva tradicional como “estilos de apego” – pode permitir que a díade negocie momentos de dificuldade sem modificar o seu estado atrator (tal como ilustrado nas trocas relacionais da díade 1). No entanto, dependendo de como a díade construiu a sua relação de apego, este estado atrator pode ser mais instável e vulnerável a modificações no sistema, fazendo com que a entrada de um elemento estressor, como uma separação conjugal dos pais, por exemplo, possa conduzir a díade a uma reorganização do seu sistema de apego e à coconstrução de uma diferente configuração atratora – um diferente “estilo de apego”. Neste sentido, o sujeito em desenvolvimento e o próprio sistema de apego mãe-criança encontram-se inseridos em um constante processo de “*tornar-se*”, tal como sugere Valsiner (2000).

Parâmetro controle. À luz da teoria dos sistemas dinâmicos, *parâmetro controle* refere-se ao componente do sistema que age como o agente principal de uma reorganização específica do sistema, em um dado momento histórico deste sistema. Lembramos que este não se refere a um elemento causador desta reorganização nem tão pouco o principal elemento do sistema, uma vez que uma nova configuração emerge mediante, apenas, a interação harmônica dos componentes do sistema, e não como resultado da mudança exclusiva do parâmetro controle. Trata-se de um elemento catalisador da emergência da mudança ou da organização do sistema em uma dada configuração atratora.

Por exemplo, a análise microscópica das interações da díade 1, levou-nos a sugerir que a sensibilidade materna (cuidado com a criança por parte da mãe) se configurou como um parâmetro controle no sistema de apego desta díade. Em nossa leitura, este se constituiu como um importante elemento que pôde conduzir o sistema de apego desta díade a uma reorganização sempre que tais cuidados se fizeram necessários e também favoreceu a manutenção de um senso de confiança e segurança por parte dos parceiros relacionais (uma configuração atratora neste sistema). No entanto, ressaltamos que isto não implica adotar uma visão de causalidade linear entre sensibilidade materna e aquisição de um determinado estilo de apego ou padrão relacional de apego. Concebendo o sistema de apego como dinâmico e histórico-relacional, defendemos que embora a sensibilidade materna possa se apresentar como um importante elemento neste sistema, a dinâmica do fluxo interacional e a emergência de uma dada configuração relacional vai depender da interação dinâmica entre os vários elementos do sistema. Ressaltamos também que dependendo do contexto da atividade, da história do sistema ao longo do tempo e da modificação dos elementos do sistema (por exemplo, a idade da criança) a função deste elemento (sensibilidade materna) no sistema pode ser modificada. Como mencionado anteriormente, um determinado elemento pode funcionar como parâmetro controle de um sistema em um determinado momento e, em um momento posterior, outro elemento

emergir e assumir a função de parâmetro controle (Thelen & Smith, 1994). Este aspecto nos remete a outra importante contribuição que este olhar dinâmico, histórico e relacional pode trazer para a investigação do sistema de apego mãe-criança: A adoção de uma noção de causalidade sistêmica e histórica.

Causalidade sistêmica e histórica. Outra contribuição que um olhar ancorado na teoria dos sistemas dinâmicos pode oferecer refere-se à visão de causalidade assumida. Uma robusta e tradicional literatura na área do apego defende que o estilo de apego seguro da criança pode predizer futuras aquisições do desenvolvimento infantil (e.g. Beck, 1995, 1996; Hazen & Durrett, 1982; Izard, 1989; Meins, 1997, 2000). Contrapondo-se a esta visão, alguns autores ressaltam que, via de regra, em tais estudos observa-se a adoção de uma visão de causalidade linear, ou seja, que é o estilo de apego da criança que irá predizer futuras aquisições de seu desenvolvimento (e.g., Coleman e Watson, 2000; Fogel, 2000; Laible & Thompson, 2000; Valsiner, 2000). Estes autores também destacam que mesmo entre os estudos empíricos tradicionais na área de apego a esperada forte relação de predição entre o estilo de apego da criança e seu futuro desenvolvimento socioemocional apresenta-se modesta e inconsistente. Esta visão de causalidade linear entre estilo de apego e futuras aquisições do desenvolvimento torna-se ainda mais inconsistente e contraditória se concebemos o fenômeno do apego como histórico-relacional e dinâmico, e o processo de desenvolvimento humano como um contínuo processo de mudança ao longo do tempo.

Assim, ancorando-nos em uma perspectiva histórico-relacional e sistêmica para a investigação das relações de apego mãe-criança, no presente estudo sugerimos a adoção de uma visão de *causalidade sistêmica e histórica*: sistêmica, pois são consideradas as diversas influências e as múltiplas relações estabelecidas por seus elementos, sendo destacados os aspectos funcionais e dinâmicos deste (e.g., Fogel & Lyra 1997, Laible & Thompson, 2000, Valsiner, 2000). Assim sendo, são as relações funcionais estabelecidas entre os elementos

do sistema que proporcionam a emergência de diferentes produtos; causalidade histórica, pois considera a dinâmica relacional das trocas entre os parceiros diádicos ao longo do tempo, ressaltando que tais trocas revelam, ao mesmo tempo, um certo nível de determinação e indeterminação do fenômeno do desenvolvimento humano (Lyra & Winegar, 1997). De acordo com estes autores, “determinação e indeterminação são interconectados através da natureza histórica da dinâmica das interações sociais” (p. 99).

Tais autores sugerem que ao longo das trocas relacionais entre os parceiros diádicos, podemos observar um fechamento cada vez maior das inúmeras possibilidades de ações dos parceiros, que pode ser devido a esta dinâmica processual de coconstrução diádica, a qual progressivamente cria significados partilhados entre os parceiros. Ao mesmo tempo, por ser este um sistema aberto e dinâmico, as trocas relacionais preservam um certo nível de imprevisibilidade (indeterminação), uma vez que a entrada de um novo elemento ou a modificação de um dos elementos do sistema pode conduzi-lo a uma nova configuração, não prevista inicialmente. Assim, mesmo considerando o alto nível de imprevisibilidade dos sistemas dinâmicos e abertos, a teoria dos sistemas dinâmicos reconhece que as organizações prévias dos elementos de um sistema guiam à futura auto-organização de tal sistema (Lewis, 1997). Sendo assim, com base nesta proposta de Lyra e Winegar (1997), defendemos que o sistema de apego mãe-criança é, ao mesmo tempo, flexível e auto-organizado em função da dinâmica de correção de seus elementos, mas também moldado tanto pelos seus elementos como também pela história de auto-organização de tais elementos. A auto-organização das ações comunicativas em um sistema de apego resulta tanto de uma delimitação imposta por cada parceiro ao outro, como também por outras delimitações contextuais e orgânicas, bem como a própria história da interação e suas influências históricas e culturais.

Desta forma, ao propor uma visão de causalidade sistêmica e histórica para o processo de coconstrução das relações de apego, defen-

demos que a qualidade das relações de apego mãe-criança e futuras aquisições no desenvolvimento serão definidas considerando: (1) as relações funcionais estabelecidas pelos diferentes elementos do sistema; e (2) a história de tais relações construída ao longo do tempo.

A partir do exposto, concluímos que a teoria dos sistemas dinâmicos, associada à perspectiva histórico-relacional oferece estratégias teórico-metodológicas que permitem investigar o caráter processual e dinâmico que defendemos ser característico e inerente às relações de apego no início da vida. A partir desta perspectiva, características de cada parceiro relacional, assim como elementos contextuais podem ser investigados, considerando a mútua influência que exercem uns sobre os outros, favorecendo a compreensão da emergência, manutenção e modificação de um determinado padrão relacional.

Neste capítulo, sugerimos que a investigação dos *frames* de apego e do processo de correção característico das relações diádicas pode oferecer importantes informações sobre o sistema de apego mãe-criança. A nosso ver, a adoção de tais estratégias metodológicas favorece a investigação de novos aspectos relacionais que não são foco dos estudos que concebem o apego como uma característica pessoal da criança, produto direto da sensibilidade materna. Sugerimos que a investigação do apego como um sistema dinâmico e sob uma lente histórico-relacional se configura como um vasto programa de pesquisa, um caminho ainda pouco explorado pelos pesquisadores que se dedicam ao estudo do apego. A investigação do apego mãe-criança sob esta perspectiva se apresenta como uma proposta ainda incipiente na comunidade científica. Sendo assim, sugerimos fortemente que, à luz da teoria dos sistemas dinâmicos e da perspectiva histórico-relacional, novas pesquisas sejam feitas com o objetivo de investigar o apego enquanto um fenômeno sistêmico e relacional embora alguns estudos já tenham sido realizados no Brasil, a exemplo da pesquisa realizada por Santos e Villachan-Lyra, 2016 e 2019).

Referências

Beck, C. T. (1995). The effects of postpartum depression on maternal-infant interaction: a meta-analysis. *Nursing Research*, 44(5), 298-304.

Beck, C. T. (1996). Postpartum depressed mothers' experiences interacting with their children. *Nursing Research*, 45(2), 98-104.

Branco, A., & da Rocha, R. F. (1998). A questão da metodologia na investigação científica do desenvolvimento humano. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 14 (3), 251-258.

Bretherton, I. (1993). From dialogue to internal working models: The co-construction of self in relation. In C. Nelson, (Ed.) *Minnesota Symposium on Child Psychology*. Vol. 26. Memory and affect in development (pp. 237-263). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Bretherton, I., Ridgeway, D., & Cassidy, J. (1990). Assessing internal working models in the attachment relationship: An attachment story completion task for 3-year-olds. In M. T. Greenberg, D. Cicchetti, & E. M. Cummings (Orgs.), *Attachment during the preschool years* (pp. 272- 308). Chicago: University of Chicago Press.

Coleman, P. K., & Watson, A. (2000). Infant attachment as a dynamic system. *Human Development*, 43, 295-313.

Crittenden, P. M. (1992). Quality of attachment in the preschool years. *Development and Psychopathology*, 4, 209-241.

Fogel, A. (1993). *Developing through relationships*. Chicago: The University of Chicago Press.

Fogel, A. (1995). A relational perspective on attachment. In W. Koops, J. B. Hoeksma e van den Boon (Eds.). *Development of interaction and attachment: Traditional and non-traditional approaches*. Amsterdam: Royal Netherlands Academy of Arts and Sciences.

Fogel, A. (2000). Systems, attachment, and relationships. *Human Development*, 43, 314-320.

Fogel, A., & Lyra, M. C. D. P. (1997). Dynamics of development in relationships. In F. Masterpasqua & P. A. Perna (Orgs.), *The psychological meaning of chaos* (pp. 75-94). Washington, DC: American Psychological Association.

Fogel, A., & Thelen, E. (1987). The development of early expressive and communicative action: Re-interpreting the evidence from a dynamic systems perspective. *Developmental Psychology*, 23, 747-761.

Fogel, A., Garvey, A. P., Hsu, H., & West-Stroming, D. (2006). Change processes in relationships: Relational-historical research on a dynamic system of communication. New York: Cambridge University Press.

Ford, D. L., & Lerner, R. M. (1992). *Developmental systems theory: An integrative approach*. Newbury Park, CA: Sage.

Granott, N., & Parziale, J. (2002). Microdevelopment: A process-oriented perspective for studying development and learning. In N. Granott, & J. Parziale, (Orgs.), *Microdevelopment. Transition processes in development and learning* (pp. 1-28). Cambridge: Cambridge University Press.

Hazen, N. L., & Durrett, M. E. (1982). Relationship of security of attachment to exploration and cognitive mapping abilities in 2-year-old. *Developmental Psychology*, 18(5), 751-759.

Izard, C. E. (1989). Studies of the development of emotion-cognition relations. *Cognition and Emotion*, 3, 4, 257-266.

Laible, D. J., & Thompson, R. (2000). Attachment and self-organization. In M. D. Lewis & I. Granic. *Emotion, development and self-organization: Dynamic systems approaches to emotional development* (pp. 298-323). Cambridge: Cambridge University Press.

Lavelli, M., Pantoja, A.P.F., Hsu, H., Messinger, D. & Fogel, A. (2005). Using microgenetic designs to study change processes: A relational-historical approach. In D. M. Teti (Ed.), *Handbook of research methods in developmental psychology*. Baltimore, MD: Blackwell Publishers.

Lewis, M. D. (1997). Personality self-organization: Cascading constraints on cognition-emotion interaction: In A. Fogel, M. C. D. P. Lyra, & J. Valsiner, (Orgs.) *Dynamics and indeterminism in developmental and social processes* (pp. 193-216). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Lyra, M. C. D. P. (1988). *Transformação e construção na interação social: a díade mãe-bebê* (Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo, São Paulo).

Lyra, M. C. D. P. (2000). Desenvolvimento de um sistema de relações historicamente construído: contribuições da comunicação no início da vida. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 13(2), 257-268.

Lyra, M. C. D. P., & Souza, M. (2003). Dynamics of dialogue and emergence of self in early communication. In I. E. Josephs (Org.), *Dialogicality in development, Vol. 5, Child Development within Culturally Structured Environments* (p. 51-68). Westport, Connecticut: Praeger Publishers.

Lyra, M. C. D. P., & Winnegar, L. T. (1997). Processual dynamics of interactions through time: Adult-child interactions and process of development. In A. Fogel, M. C. D. P. Lyra & J. Valsiner (Orgs.), *Dynamics and indeterminism in developmental and social process* (pp. 93-109). Norwood, N J: Ablex.

Lyra, M. C., & Rossetti-Ferreira, M. C. (1995). Transformation and construction in social interaction: A new perspective of analysis of the mother-infant dyad. In J. Valsiner (Org.), *Child Development in Culturally Structured Environments. Vol. 3. Comparative-Cultural and Constructivist Perspectives* (pp. 147-173). Norwood, N. J.: Ablex.

Meins, E. (1997). *Security of Attachment and the Social Development of Cognition*. East Sussex: Psychology Press.

Meins, E. (2000). Is maternal cognition a better predictor of preschool development than security of attachment? Symposium apresentado na *British Psychological Society Developmental Section Annual Conference*, University of Bristol.

Pantoja, A. P. F. (1996). *Relational-historical change processes in early mother-infant communication: A qualitative investigation* (Master's thesis, University of Utah, Salt Lake City).

Santos, V. N dos., & Villachan-Lyra, P. (2016). *Uma análise sobre a relação de apego de uma criança com TEA na Educação Infantil*. In: Anais do II Congresso Internacional de Educação Inclusiva e II Jornada Chilena Brasileira de Educação Inclusiva, Campina Grande. P. 17-24.

Santos, V. N dos., & Villachan-Lyra, P. (2019). *Uma análise sobre a relação de apego de uma criança com TEA na Educação Infantil*. In: MACHADO, H. A. D.; CAZINI, J. (Org.). *Inclusão e Educação* 3. Atena Editora. Cap. 12.

Thelen, E., & Smith, L. B. (1994). *A dynamic systems approach to the development of cognition and action*. Massachusetts: MIT Press.

Valsiner, J. (1997). *Culture and the development of children's action: A theory of human development*. New York: John Wiley & Sons, Inc.

Valsiner, J. (2000). *Culture and human development*. London: SAGE Publications.

Villachan-Lyra P. (2008) *Relações de apego mãe-criança: um olhar dinâmico e histórico-relacional*. Recife: Editora Universitária UFPE.

Van Geert, P. (2003). Dynamic systems approaches and modeling of developmental processes. In J. Valsiner & K. J. Conolly (Eds.), *Handbook of developmental Psychology* (pp. 640-672). London: Sage.

CAPÍTULO 3

Oficina de teatro como recurso metodológico para a pesquisa com crianças

Carina Pessoa Santos
Simone Patrícia da Silva
Maria Isabel Pedrosa

Estudos com crianças instigam pesquisadores a planejarem situações que possam maximizar ganhos observacionais para compreender e explicar a ontogênese humana no período inicial de vida. Sem ter garantias do uso fluente da linguagem infantil, muitas investigações buscam estratégias para alçar processos de significação em curso quando as crianças se apropriam do entorno cultural do qual participam e constroem com parceiros adultos e coetâneos suas concepções sobre objetos e situações sociais (cf., por ex., Bichara & Becker, 2016; Corsaro, 1997/2017; Lira & Pedrosa, 2016; Santos, 2015). Valiosas são as contribuições desses autores que examinam qualitativamente o esforço da criança nesse percurso, no contexto em que emergem, considerando peculiaridades do universo infantil, tais como a imaginação, a brincadeira, rotinas instauradas etc. Quando examinadas em situações cotidianas, as crianças realizam suas atividades de maneira espontânea e revelam competências e estratégias próprias utilizadas para negociar seus pontos de vista, que fazem parte de sua cultura infantil.

Em seus 30 anos de história, o Laboratório de Interação Social Humana (LabInt) da UFPE tem contribuído com o desenvolvimento de estratégias metodológicas para atender a essas necessidades. Trata-se de um trabalho coletivo e contínuo que proporciona a pesquisadores com ampla experiência e àqueles em formação uma rica troca de conhecimentos, inspirada por diferentes objetos e problemas de pesquisa. O aprofundamento teórico, juntamente com a criatividade e o ajuste necessário ao fazer da pesquisa com crianças são fundamentais nesse processo.

Inspirando-se nesses desafios e diante da proposta de tese da primeira autora (Santos, 2015), foi desenvolvido procedimento denominado de *oficinas de teatro*, em que se solicita a crianças a criação de uma história que deverá ser, em seguida, encenada como em um teatro. As crianças formam pequenos grupos de quatro a seis integrantes e pertencem ao mesmo grupo de uma pré-escola; portanto, são parceiros próximos com uma convivência cotidiana. Ao criarem

uma história coletiva, elas definem também os personagens e o que cada um deles fará. Esta etapa do procedimento implica assumir, na brincadeira, papéis sociais e comportamentos que são associados aos personagens da história, propiciando que tensões e diferentes pontos de vista sejam levantados e discutidos, realçando-se estratégias utilizadas para defender o que desejavam incrementar.

Este capítulo tem o objetivo de apresentar esse procedimento metodológico tal como foi implementado, analisando as negociações que ocorreram no grupo de crianças durante a brincadeira de planejar e encenar um teatro sobre família. As conversas dos integrantes do grupo, ao realizarem a atividade, permitirão discutir possíveis ganhos e dificuldades desse procedimento em pesquisas com crianças.

Oficinas de Teatro sobre Família

O tema da história a ser construída e encenada tem a ver com o tema da investigação a ser levada a cabo. O procedimento metodológico enfatiza o percurso a ser trilhado visando a investigação em um campo específico do saber, com uma pergunta delimitada que se busca responder. O desafio é produzir o conhecimento, levando em conta as peculiaridades do que se quer conhecer. No caso do estudo com crianças pequenas sobre suas concepções a respeito de certos objetos sociais, tem-se um duplo desafio: (1) envolvê-la na investigação, isto é, fazer com que ela participe das atividades da pesquisa de maneira motivada; (2) capturar suas ideias e significações sem que se pergunte diretamente sobre o objeto investigado, pois a pergunta poderia não ser compreendida e, assim, não se atingiria o objetivo desejado.

As oficinas de teatro promovem conversas entre os participantes visando a elaboração conjunta de uma história do grupo para po-

der ser encenada – as crianças são autores da história e atores da encenação. Mais do que uma história a ser contada; deverá haver um planejamento do roteiro a ser seguido, dos espaços a serem ocupados, do cenário, dos personagens que farão parte, das indumentárias que serão usadas por eles e vários outros detalhes que vão surgindo à medida que a história vai sendo criada.

O pesquisador, atento ao que as crianças comentam ou solicitam, busca ajudar o grupo na consecução do objetivo a ser alcançado. Sua participação, entretanto, será de ajuda ou suporte para a história acontecer, mas não poderá induzir comportamentos que orientem ou interfiram nas concepções das crianças sobre o objeto que ele está investigando.

A família é um objeto social polissêmico. Existem muitos sentidos de família e a criança está exposta às suas várias significações. Ao longo dos séculos, observam-se várias mudanças no contexto familiar, cuja análise pressupõe tensões acerca do velho e do novo, do visível e do invisível, do individual e do coletivo. Por exemplo, a compreensão de família como lugar fundamental da concepção de filhos vem sendo atualizada diante das configurações vinculares atuais, nas quais se observa um foco nas conjunções amorosas (Passos, 2005). Com essa característica, a família é tomada como um objeto social de interesse para investigação uma vez que pode ser apropriado em suas diversas nuances.

No âmbito do desenvolvimento infantil, agrega-se relevância à opção por esse objeto de estudo uma vez que família é, para a criança, um grupo natural e necessário, no sentido de que ela, desde o nascimento, encontra-se inserida em um grupo destinado a fornecer-lhe alimentação, cuidado, segurança e a primeira educação (Wallon, 1954/1986). A relevância desse grupo não consiste em sua estrutura ou organização, mas nas funções que desempenha, qualquer que seja sua configuração ou extensão. A qualidade dos vínculos estabelecidos é um aspecto extremamente importante para o desen-

volvimento infantil. Por isso, “família” tornou-se objeto de interesse de estudo com crianças, uma vez que estar em família faz parte das vivências das crianças, além de ser um objeto polissêmico, como inicialmente caracterizado. Justifica-se, portanto, que neste capítulo, tenha sido escolhida uma oficina de teatro sobre família para se apresentar e discutir esse procedimento metodológico.

Oficinas de teatro é um procedimento com base epistemológica compatível com as ferramentas teóricas utilizadas para explicitar o processo de apropriação e construção culturais em crianças: as significações sociais são construídas nas interações com parceiros – o que evidencia que as crianças agenciam ativamente seu desenvolvimento. Na interação social, o comportamento de uma criança é regulado pelo comportamento da/s outra/s. Há ajustamentos mútuos, com base nos quais emerge significado compartilhado, que tem potencial regulador no campo interacional (Carvalho, Império-Hamburguer, & Pedrosa, 1998).

| 94

O conceito de reprodução interpretativa de Corsaro (1997/2017) propicia uma compreensão teórica sobre as ações das crianças que vão se desdobrando durante as oficinas. O autor propõe que crianças, ainda muito jovens, constroem e compartilham microcultura com os pares – *peer culture*. Os sentidos e comportamentos produzidos podem permanecer no grupo. Essa característica foi descrita e analisada por Lucena e Pedrosa (2014), em contexto de brincadeira livre em uma creche, com crianças de dois anos, que construíram e compartilharam uma brincadeira de arrastar objetos grandes que serviam de suporte para transportar outros objetos e elas próprias. As crianças reconheceram a estrutura de participação na brincadeira e criaram inovações, adicionando embelezamentos. Além desse aspecto, a brincadeira de planejar e encenar um teatro implica a necessidade de *ações coordenadas cooperativas*, que, segundo Eckerman e Peterman (2001), são ações que podem ser identificadas por duas características: (1) há influência social mútua entre os participantes; e (2) os participantes contribuem para um mesmo tema de brincadeira.

A atividade conjunta, portanto, envolve a cooperação. De acordo com Pinto e Branco (2009), as interações cooperativas são fundamentais ao processo de socialização. Assim, entende-se que em uma atividade de cooperação emergem aspectos das relações sociais que envolvem um limite entre o meu desejo e o desejo do outro, antinomia fundamental para o desenvolvimento infantil (Wallon, 1954/1986).

Dessa forma, em uma atividade de cooperação, surgem tensões que precisam ser equacionadas pelas crianças nos grupos. Elas negociam e das negociações podem decorrer rupturas que promovem mudanças durante todo o processo (Zittoun, 2014). Tais modificações tendem a ser perceptíveis nas constantes interações do sujeito com outros indivíduos e com o meio ambiente no qual se encontra inserido.

O processo de negociação, no caso de crianças que já se apropriaram do sistema linguístico, é marcado por práticas discursivas. Como afirma Corsaro (1997/2017), as relações sociais e de afeto das crianças estão incorporadas nas ações discursivas cotidianas, isto é, nas conversas e discussões entre os pares, bem como nas relações com os sujeitos maiores. Dessa forma, nas suas interações diárias, elas produzem estratégias para mediar conflitos e brigas, além de táticas que auxiliam na solução de problemas e valorizam o respeito e solidariedade. Também podem fazer uso de práticas que demarquem o espaço de cada sujeito numa dinâmica de grupo, fortaleça as alianças interpessoais ou defina identidades no grupo. As negociações podem ser marcadas por argumentos, cujo propósito é persuadir os demais sobre determinada versão da realidade, ou por meio da construção de um repertório no qual o objetivo seja justificar, contrapor-se ou oferecer a solução de determinado dilema. Nesse caso, as falas das crianças não trazem apenas consensos, mas apresentam contradições, controvérsias e ambiguidades (Corsaro, 1997/2017).

Construção do Procedimento das Oficinas: de onde partimos

A proposta das oficinas de teatro sobre família surgiu na análise e familiarização com outro procedimento, utilizado no LabInt – as oficinas de brincadeira de família; várias videogravações dessas oficinas integram o banco de imagens do laboratório⁶. Nas brincadeiras, crianças são convidadas a brincar de família, e precisam assumir um dos personagens que a compõe, segundo elas próprias. Deixa-se à disposição em uma sala organizada pelos pesquisadores, um conjunto de brinquedos manufaturados ou artesanais, e a atividade das crianças somente pode ser iniciada quando cada uma escolhe o que vai ser na brincadeira (Lira & Pedrosa, 2016). Então, no momento inicial dessas oficinas, as crianças discutem sobre quem compõe a família e disputam seu próprio papel na brincadeira. Durante a oficina, o pesquisador finge ter esquecido quem era tal personagem (por exemplo, quem era o pai – sempre indicando um personagem mencionado antes por elas), e pergunta o que ele estava fazendo, buscando pistas sobre sua compreensão a respeito daquele e dos outros papéis e, o quanto possível, sobre fragmentos do que concebiam sobre família.

96

Em várias ocasiões, entretanto, elas pareciam realizar suas atividades mais pautadas na exploração dos objetos novos deixados à disposição do que propriamente no papel que desempenhavam. Uma criança, por exemplo, dedicou algum tempo manipulando um brinquedo com seu parceiro sem, aparentemente, ajustar-se ao personagem que desempenhava, e que anteriormente tinha escolhido para si. É como se faltassem repertórios de ações daquele personagem ou, mesmo, tivessem mais interessadas em compor suas brincadeiras com roteiros criados livremente por elas e instados pelos objetos ainda pouco

6 Agradecemos a rica contribuição da Prof^a Dr^a Juliana Maria Ferreira de Lucena, pesquisadora do LabInt, na capacitação da primeira autora para a análise das videogravações das oficinas sobre família. Sua dedicação, sensibilidade e olhar crítico/atento marcaram o desenvolvimento da proposta das oficinas de teatro sobre família.

explorados. Assim, buscando maximizar conhecer as concepções das crianças sobre família, percebeu-se a necessidade de que elas, além de brincarem de família, pudessem se enredar em uma história que planejassem, com papéis, configurações, situações, objetos e cenários explorados imaginativamente, abstraindo-se do aqui e agora.

Tinha-se, portanto, o pressuposto de que a realização de oficinas de teatro permitiria ao observador apreender e diferenciar os papéis ou as regras de relacionamento dos pares, contando não apenas com a observação de suas ações, mas também com o que imaginavam ou idealizavam.

Buscando investigar a viabilidade do procedimento de oficinas de teatro sobre família, foi então planejado um estudo piloto⁷, com quatro crianças, aqui identificadas com os nomes fictícios de Raimundo (6;4/M), Danilo (5;9/M), July (6;0/F) e Lara (6;1/F), matriculadas no primeiro ano do ensino fundamental de uma escola privada do Recife. Intencionalmente, o grupo foi formado por duas meninas e dois meninos da mesma turma, de maneira que todos já se conheciam e, segundo a professora, costumavam brincar juntos.

Estas crianças foram desafiadas a planejar um teatro sobre família, pois a pesquisadora precisava da ajuda delas para provar a uma amiga que crianças conseguem fazer teatro. Os participantes demonstraram grande motivação e interesse pela proposta. Foi enfatizado que as crianças precisariam chegar a um consenso sobre a história e que se a dramatização do teatro ficasse boa, seria filmada e apresentada para a amiga da pesquisadora. Esse argumento foi utilizado como forma de desafiar as crianças, e era lembrado quando as crianças se dispersavam da atividade.

7 Agradecemos a Dr^a Karine Maria Porpino Viana, pesquisadora do LabInt, pela oportunidade de realizar este estudo piloto dentro da coleta de dados de seu doutorado. Sua delicadeza e ética no trato com os participantes foram inspiradoras e sua experiência com oficinas videogravadas na pesquisa com crianças foram fundamentais para o desenvolvimento desse procedimento metodológico.

Todo o planejamento e desenvolvimento do teatro foram video-gravados. Com base nos procedimentos apresentados por Pedrosa e Carvalho (2005), trabalhou-se com unidade de análise episódica, ou seja, um conjunto de ações (gestos, falas, vocalizações, ruídos, expressões) que propicia a apreensão de um significado – algum aspecto do conceito de família. Por exemplo, um menino que faz o papel de pai encena lavar louças; uma menina aproxima-se dele e diz: “Sai daqui (buscando ocupar o lugar dele próximo ao ‘balcão da cozinha’), porque quem lava a louça é mulher e não homem”. Esse conjunto de ações, por exemplo, permite dizer que para essa criança, o homem e a mulher têm papéis diferentes na configuração familiar, e algumas atividades são da mulher. O menino não cedeu o espaço que ela reivindicou e ainda respondeu: “Lava sim; meu pai lava prato na minha casa”. Aponta-se então um conflito entre a compreensão do menino e a da menina.

Após a transcrição dos diálogos, realçaram-se diversas tensões e uma riqueza de estratégias de negociação apresentadas pelas crianças. Diante disso, a discussão dos dados foi incrementada com técnicas da análise da conversação, cujo foco está na forma como a conversa é organizada e mecanismos utilizados para isso; na maneira como os processos cooperativos ocorrem na atividade conversacional; e na construção e resolução de conflitos conversacionais (Marcuschi, 2003). Tal análise envolve as práticas discursivas das pessoas quando constroem suas falas, a fim de serem compreendidas pelos outros sujeitos, na maneira como produzem versões da vida cotidiana e elaboram respostas e soluções para os dilemas (Antaki & Diaz, 2005).

Esse tipo de análise também enfatiza os detalhes da fala e do texto em contextos sociais e o modo como os sujeitos produzem seus discursos retoricamente. Ressalta-se que o termo “retórica” aqui foi tomado em seu sentido de persuasão, de argumentação e contra argumentação (Billig, 2008). Em uma inspeção inicial, os diálogos produzidos pelas crianças pareciam seguir esse mesmo padrão linguístico: elas usavam explicações, descrições e alternativas que se opunham no contexto

conversacional e destes diálogos emergiam conflitos e disputas a respeito de uma determinada versão de mundo. Realçava-se, ainda, a maneira como as crianças interagiam em suas relações, especialmente ao usarem estratégias discursivas quando negociavam, justificavam, defendiam e rejeitavam uma deliberada versão de família.

Optou-se, então, por uma abordagem discursiva que destacasse a prática comunicativa das crianças em um contexto de produção específico, enfatizando a forma como se posicionavam nas discussões, articulavam suas ideias, competiam entre si, compartilhavam, refletiam e atribuíam significados, realçando seu protagonismo durante todo o processo de idealização e planejamento.

Planejamento do Teatro e Estratégias de Negociação Mobilizadas

99

Foram selecionados para análise cinco episódios relativos ao processo de planejamento do teatro sobre família, que foram nomeados pelas pesquisadoras: *A casa sonolenta*; *A família de mágicos/feiticeiros*; *E se a gente fizer a família só nós quatro? Criando um nome e montando uma história*; e *Cachorro que vira cachorro quente*.

A fim de entender a forma como as crianças situam suas argumentações, demonstram sua relação com os outros sujeitos, ou a mudança desse relacionamento em momentos distintos, procurou-se analisar as suas conversações a partir dos pares adjacentes, como uma pergunta e sua resposta, uma chamada e sua resposta, uma saudação e seu retorno. Esses elementos são comuns em nossa linguagem e indicam que o atual falante encerrou sua fala, logo, outro sujeito toma o turno da fala (Antaki & Diaz, 2005). Além disso, destaca-se que a forma como os sujeitos respondem na segunda parte dos pares de enunciados é importante para esclarecer o significado do que é dito; no nosso caso específico, as produções referentes à família.

#A CASA SONOLENTA

Raimundo, July e Danilo discutiam a história do teatro, enquanto Lara ouvia atentamente. Várias ideias vinham surgindo e Danilo sugere a ideia de encenarem a casa sonolenta:

DANILO: Ei, ei, ei, que tal a casa sonolenta? (Raimundo olhou para Danilo surpreso)

PESQUISADORA: Como é a casa sonolenta?

RAIMUNDO: Não (enfático)... Aí não vai ter graça!

Danilo abaixa a cabeça contrariado. July começa a explicar a história da casa sonolenta para a pesquisadora.

DANILO: Ah, mas no final da história eles se acordam!

RAIMUNDO: Mas aí todo mundo vai machucar a cabeça, ué. Danilo balança a cabeça negativamente, enquanto July e Lara conversam baixo.

RAIMUNDO: E a criança que bateu a cabeça no chão (fala gesticulando com as mãos)? E a criança que bateu a cabeça no chão?

DANILO: Foi não...

LARA: Eu li até o livro disso (concordando com Raimundo...)

DANILO: Não, não, não, não, não

PESQUISADORA: Vamos decidir, gente. A gente...

DANILO (voltado para a pesquisadora): Traz alguma coisa para ficar levantando a gente... (silêncio)

PESQUISADORA: Sim, pode ter, mas tem que ter uma história...

RAIMUNDO: Tá bom, deixa eu ver...

DANILO: Então, a casa sonolenta...

PESQUISADORA: Mas uma história sobre família...

DANILO: Então, é sobre família...

Raimundo interrompe Danilo gritando e pedindo para falar. Quando Raimundo começa a falar, Danilo olha para o outro lado.

Observa-se a discussão entre Danilo e Raimundo com relação à história da casa sonolenta, que parece se tratar de proposta pouco convencional de família. Raimundo argumenta que no final da his-

tória os personagens teriam que bater a cabeça no chão, mas Danilo diz que esse aspecto não aparece na história. Lara diz que leu o livro e concorda com Raimundo, mas Danilo continua defendendo a sua ideia e já indica elementos que seriam necessários para fazer o teatro, como algo para suspender as crianças.

A conversa humana é geralmente organizada de forma que as perguntas sejam respondidas rapidamente (Antaki & Diaz, 2005), o que denota certeza sobre aquilo que está sendo respondido. Isso acontece com a primeira parte da frase de Raimundo. Nela, nota-se que o advérbio de negação “não” é dito rápida e enfaticamente, mostrando sua rejeição à ideia inicial de Danilo. Entretanto, a segunda parte da frase, “aí não vai ter graça!”, apresenta uma pausa na qual Raimundo parece organizar um bom argumento para convencer a pesquisadora e os colegas de que a proposta inicial de Danilo não era boa. A estratégia utilizada para combater a proposta de Danilo é tentar torná-la chata, cansativa, sem atração. Raimundo faz isso trazendo a ideia de “sem graça”. Ao construir a frase dessa forma, há nítida relação entre o sentido de infância, brincadeira, movimento e divertimento. O tom usado por Raimundo não é de negociação nem de abertura para novas discussões, mas de encerrar o assunto como algo já decidido. Nesse tipo de discussão há um empobrecimento, pois inexistente oportunidade para refutação e contra argumentação.

July começa a explicar a história da casa sonolenta para a pesquisadora. Danilo aproveita a narrativa de July para retomar a discussão e justificar a defesa de seu argumento. Faz isso por meio da constatação de que os sujeitos não passam o tempo todo dormindo. Implicitamente, seu argumento parece produzir a ideia de que a história da casa sonolenta poderia ser divertida. Essa é sua tentativa de convencer os colegas e a pesquisadora. Novamente, torna-se visível a tensão entre Raimundo e Danilo. Raimundo se contrapõe ao discurso de Danilo e parece buscar a posição de líder nas decisões. Ele utiliza o argumento de segurança para combater

a ideia de Danilo, quando afirma: “E a criança que bateu a cabeça no chão? E a criança que bateu a cabeça no chão?”

Raimundo procura corroborar sua argumentação insistindo na questão da segurança. Ele espera uma resposta que demora um pouco a chegar, mas ele insiste. Danilo, em seu turno de fala, inicia sua resposta e argumentação tentando subverter uma história que aparentemente já existia. Essa estratégia é utilizada para fazer prevalecer sua opinião. Entretanto, nesse momento, Raimundo ganha uma aliada para sua discussão. Alguém que não permite a mudança da história do livro: Lara. Logo, observa-se como conflitos nas interações tendem a fortalecer as alianças interpessoais e também a organizar os grupos sociais (Corsaro, 1997/2017). Lara recorre ao argumento de autoridade (de que já havia lido o livro) para corroborar sua fala. Nesse momento, torna-se forte aliada de Raimundo. Em seu turno, Danilo rejeita a fala de Lara, sua intromissão na discussão e seu argumento de autoridade, pois a fala de Lara enfraquecia sua defesa da Casa Sonolenta e sua disputa com Raimundo. Agora o conflito não está restrito a Danilo e Raimundo, mas envolve um terceiro participante na conversação. Alguns elementos encontrados no trabalho de Corsaro (1997/2017) com crianças italianas se evidenciam, como a presença de uma estrutura de participação com pré-requisitos de entrada, como discussões, negações e repetições.

Com a intervenção da pesquisadora, “vamos decidir, gente. A gente...”, Danilo tenta resolver o conflito transferindo para ela a questão. Assim, ele não teria que abandonar sua ideia principal e ganharia como aliada uma participante de grande peso, no sentido de autoridade (um adulto). Seu convite, entretanto, não recebe resposta decisiva, uma vez que a pesquisadora deixa claro que eles deveriam criar a história. A estratégia de recorrer ao adulto no meio de um conflito também é encontrada em outros trabalhos (Medeiros, 2007). Raimundo, rapidamente, tenta assumir a posição de liderança, mas é interrompido por Danilo, que retoma seu argumento. Mas a pesquisadora lembra-o do tema da história,

família, levando-o a reelaborar sua fala. Vale salientar que, assim como em outras brincadeiras de família, as crianças parecem fugir ao tema inicial, focando na história da casa sonolenta. Observa-se também, que, em seus percursos, buscam se assegurar do papel de cada um no planejamento: quem sugere; que ideia será seguida. É como se elas quisessem se reconhecer nesse novo empreendimento lúdico. Nesse sentido, levantamos algumas hipóteses para essas reações iniciais, como: a novidade da proposta de construir uma história, de maneira que buscam se apoiar na história de um livro; e dificuldades para entender/apropriar-se da proposta, da tarefa a ser feita, já que se tratava do momento inicial da oficina. Raimundo, reagindo rapidamente, procura impor-se por meio de gritos. Novamente, Danilo não aceita o posicionamento de Raimundo, não discute por alguns momentos, mas mostra discordância através do posicionamento corporal.

103

A partir deste momento, Danilo busca outras estratégias para negociar suas ideias. A não aceitação de sua proposta, pela constante negação do grupo, parece impulsioná-lo a buscar outras formas de agir. Pode se dizer, inspirando-se em Zittoun (2014), que se trata de um momento de ruptura e mudança, impulsionado por um conflito entre o eu e o outro.

#A FAMÍLIA DE MÁGICOS/FEITICEIROS

Logo após a discussão sobre a casa sonolenta, Raimundo grita pedindo para falar. Danilo continua olhando para o lado oposto...

RAIMUNDO: Aí que essa história pode ser... pode ser? Deixa para lá. É que a história podia ser assim, que tinha duas crianças e tio, tia e tio e pai e mãe.

JULY (sorrindo): Pode ser uma mulher... (Raimundo interrompe...)

RAIMUNDO: Aí um cachorro (July volta a falar e Raimundo olha para ela)

JULY: Uma mulher que nasceu no interior e teve filhos (Rai-

mundo também falava...)

RAIMUNDO: Com um cachorro...

PESQUISADORA: Tem que ser uma história só...

RAIMUNDO: Deixa eu falar, aí cada um dá uma dica, que tal? (Olha para July)

Danilo balança a cabeça e começa a falar, mas Raimundo interrompe...

RAIMUNDO: Já sei. Que essa família é uma família de mágicos.

DANILO (voltado para Raimundo): É uma família de feiticeiros?

Raimundo olha para Danilo e sorri, balançando a cabeça afirmativamente.

A estratégia de negociação de July parece mais aceita por Raimundo. Ou seja, ao invés de logo contrariar as ideias do colega, ela dá sua opinião em continuidade à dele, e não se cala quando ele a interrompe, mas passa a interrompê-lo também. Danilo também muda de estratégia e traz sua ideia associada à de Raimundo. Ao invés de uma família de mágicos, propõe, de maneira sutil, uma família de feiticeiros, e o parceiro aceita.

104

Raimundo tenta impor sua versão da história. Enquanto fala, parece elaborar um enredo, mas suas pausas podem indicar que a ideia ainda não está completa. Inicialmente propõe uma família tradicional, com presença de pai, mãe, duas crianças, tia e tio. July tenta contribuir com o enredo, “uma mulher que nasceu no interior e teve filhos”, enquanto Raimundo introduz um novo personagem: o cachorro. Contudo, July, insiste na sua versão da história e se inicia um momento de confusão, pois não são respeitados os turnos da fala e os dois passam a falar ao mesmo tempo.

A pesquisadora intervém para lembrar que não seriam várias versões. Implicitamente, ela está ressaltando que não seria um trabalho individual, mas de cooperação, o que pode ter sugerido a Raimundo outro tipo de estratégia. Nesse sentido, sua mudança corrobora a afirmação

de Pinto e Branco (2009), de que as interações cooperativas são fundamentais ao processo de socialização que, como salientam Werebe e Nadel-Brulfert (1986), envolve a oposição eu-outro. Assim, Raimundo não abre mão de sua posição, mas propõe a alternativa de os demais opinarem na história construída por ele. O olhar para July por Raimundo parece ter duas funções: indicar de quem é o turno da fala, e uma tentativa de acordo na negociação. Ela se cala e parece aceitar, pelo menos naquele momento, o fim do conflito. Danilo, que estava calado, também muda de estratégia e tenta resolver o conflito por meio da negociação dos personagens da história. Dessa forma, em vez da família de “mágicos”, há um acordo implícito da versão de “feiticeiros”. O sorriso de Raimundo para Danilo parece demonstrar que o conflito estava resolvido entre eles. Como argumenta Corsaro (1997/2017), as discussões proporcionam a elaboração de refinamento e criatividade dos indivíduos, como ocorre na introdução da figura dos feiticeiros na história original. Além disso, as crianças recorrem a elementos de sua experiência (história, livros) para resolver seus problemas, mas fazem isso de modo autônomo, ou seja, com inovações. Neste episódio, o tema família foi introduzido no planejamento das crianças.

#E SE A GENTE FIZER A FAMÍLIA SÓ NÓS QUATRO?

A pesquisadora retoma as ideias que existiram sobre a família e todos ouvem.

RAIMUNDO: Aí a gente pede para a menina mais grande de nossa sala ser a... (Danilo interrompe)

DANILO: Olha, só tem uma de manhã...

PESQUISADORA: E se a gente fosse fazer a família só com nós quatro?

DANILO: Não, não dá não! Aí a gente vai ter que ficar trocando de roupa direto.

PESQUISADORA: Vai ter que ficar trocando de roupa, por quê? (Danilo fica calado...). Não, me explica, eu quero saber por que é que a gente precisa trocar tanto de roupa para fazer uma família se fosse só nós quatro...

JULY: Porque só dá eu, Lara, Raimundo e Danilo (apontando

para cada um) aí não dá para fazer. Porque ele (aponta para Raimundo) disse que só tem uma menina, um menino (Danilo interrompe).

DANILO: A gente vai ter que ficar trocando de roupa

JULY (retoma a fala): Um tio, uma tia, um pai e uma mãe (contando nos dedos). Como vai fazer seis personagens com quatro crianças?

DANILO: É, mas a gente pode ficar trocando de roupa mesmo. Vocês se lembram daquela peça dos músicos de Bremen que aquela mulher foi (Raimundo olha para o outro lado)...

RAIMUNDO: Não sei não... (toca na cabeça de Danilo e ele reclama e retoma as ideias).

DANILO: Peraí (para Raimundo)... que aquela mulher foi e trocou a roupa dela para virar uma galinha!

Todos começam a falar ao mesmo tempo... A auxiliar de pesquisa pede que falem um de cada vez e Lara pede para falar:

LARA: No parque da Jaqueira que eu fui teve uma musiquinha, aí... uma personagem, aí...só tinha um homem e uma mulher, aí a mulher teve que trocar de roupa para fazer um bocado... de personagens. O homem ficou só com a mesma roupa.

Após haver um aparente acordo entre as crianças, a pesquisadora passa a revisar as decisões dos participantes. Logo aparece um dilema para ser resolvido: seis personagens para quatro crianças. Raimundo imediatamente toma o turno para propor uma solução, que seria convidar mais uma colega para participar do teatro. Danilo não se contrapõe a ele, como fez no episódio *A casa sonolenta*, mas traz outro problema: “Só tem uma [menina grande] de manhã”. Deixa claro, portanto, que a solução de Raimundo não estava completa, pois precisavam de mais crianças. Obedecendo ao turno, a pesquisadora propõe uma pergunta que, seguindo a sequência, é rapidamente respondida por Danilo com uma recusa, decidida e incisiva: “Não, não dá não! Aí a gente vai ter que ficar trocando de roupa direto”. Como a pergunta da pesquisadora não foi totalmente respondida, ela insiste: “Não, me explica, eu quero saber por que é

que a gente precisa trocar tanto de roupa para fazer uma família se fosse só nós quatro...”. Danilo silencia diante do questionamento, mas a insistência da pesquisadora leva à construção de um par de adjacências que precisa de resposta. Danilo parece reformular sua resposta para convencer a pesquisadora, mas é interrompido por July, que, diante do questionamento, sente a necessidade de explicar a questão: “Porque só dá eu, Lara, Raimundo e Danilo (apontando para cada um) aí não dá para fazer. Porque ele (aponta para Danilo) disse que só tem uma menina, um menino”.

Diante da proposta de July, Danilo procura nova negociação. Ele, que antes recusava a ideia de apenas quatro crianças fazerem o papel de seis, produz outro argumento, admitindo que eles possam fazer todos os papéis “É, mas a gente pode ficar trocando de roupa mesmo”. Danilo recorre a conhecimentos de sua experiência para conseguir um argumento de autoridade para corroborar sua fala: “Vocês se lembram daquela peça dos músicos de Bremen que aquela mulher foi”. Ao fazer esse movimento na fala, ele tenta trazer os outros componentes do grupo para seu lado, tratando-os como aliados no conflito entre ele e Raimundo. Ao recorrer às lembranças do grupo, mostra que as crianças tendem a se apropriar de elementos de experiências coletivas vividas na escola para resolver suas discussões.

Danilo traz elementos da macrocultura para a brincadeira – característica destacada por Carvalho e Pedrosa (2002) em grupos de brinquedo – como base de seu argumento, influenciando as ideias de seus parceiros. Ao fazer isso, vê-se a autonomia das crianças na tentativa de resolução de um problema, a partir da reprodução interpretativa de suas experiências (Corsaro, 1997/2017). Raimundo, entretanto, não aceita o argumento proposto por Danilo e lança uma frase de incerteza “Não sei...”. Rapidamente, Danilo retoma a questão, procurando evocar a memória dos outros sujeitos e assim fortalecer seu argumento. Sua estratégia parece provocar confusão de falas nas quais os turnos já não são respeitados, uma vez que todos parecem se lembrar de alguma coisa.

Lara é a primeira que parece concordar com Danilo, trazendo para a microcultura uma experiência pessoal que tinha vivenciado e que mostrava ser possível fazer a história apenas com eles. A partir daí começam a surgir outras ideais de família. Raimundo recorre aos contos infantis para produzir sua história. July, por sua vez, direciona sua fala para a “tia” [pesquisadora] a fim de conseguir a aprovação para sua versão. A intervenção de July provoca outra negociação, pois Danilo parece aceitar agora a proposta inicial de Raimundo, que rapidamente aceita a intervenção não mais de um oponente, mas de um aliado. Nota-se aqui uma mudança de argumento perante um dilema.

Portanto, neste episódio, a pesquisadora busca estimular um conflito acerca da concepção que as crianças vinham demonstrando de que a família é extensa de maneira que, para fazer o teatro, seriam necessários muitos personagens. Assim, fragmentos do processo de significação de família vão surgindo e parecem marcados por uma antinomia (poucos x muitos membros). Interessante lembrar que, evolutivamente, a família foi composta por um modelo extenso (Carvalho, Bussab, & Rabinovich, 2013), mas, a partir do século XVIII, ocorre uma privatização de espaço e a família passa a ser significada de maneira mais nuclear (Passos, 2005).

#CRIANDO UM NOME E MONTANDO UMA HISTÓRIA

Todos concordam que é preciso montar a história e resolvem fazer.

DANILO: Ei, que tal a gente inventar primeiro um nome?

PESQUISADORA: Pode ser...

DANILO: Vamos tentar inventar...

JULY: O nome pode ser “uma família legal”

RAIMUNDO: Não, aí não vai ter graça.

PESQUISADORA (para Raimundo): Mas você nem sabe como vai ser!

DANILO: A casa pascoal

PESQUISADORA: Certo, mas como é que vai ser a história?

RAIMUNDO: Já sei! A gente vai fazer uma história no natal

DANILO: Não, não, não, não, não, não, não.

RAIMUNDO (exaltado): Deixa eu falar... você nem deixou terminar, como é que você vai saber?

DANILO: Ah, já sei...

RAIMUNDO: Deixa eu terminar... deixa terminar menino!

PESQUISADORA: A gente precisa ter uma história só... (Danilo começa a falar e Raimundo interrompe)

RAIMUNDO: Deixa eu terminar... eu começo e ele quer terminar, eu começo e ele quer terminar.

PESQUISADORA: A gente tem que concordar com a história hoje, vamos lá.

RAIMUNDO: É porque aquele menino fica me interrompendo, Danilo. Eu queria dizer que a gente faz uma história no natal e a gente colocava assim o nome "As coisas felizes que a gente pode fazer no natal".

JULY: Ou "a família que gosta do natal."

DANILO: A gente pode até fazer Papai Noel chegando

RAIMUNDO: É...

Todos concordam e começam a dar ideias para montar o cenário. Danilo sugere o nome "Flocos de neve feliz", e Lara começa a sorrir. A pesquisadora tenta retomar as ideias trazidas para que as crianças finalizem a história. July retoma os personagens com a pesquisadora. Raimundo sugere a história de um casal que vivia brigando e se separando e o nome "Um natal maluco"; todos concordam. No final o casal fica junto... e nunca mais se separa.

DANILO: E tiveram um monte de filhos e viveram felizes para sempre

RAIMUNDO: Cinco... não, dois...

JULY: Uma menina e o outro menino

RAIMUNDO (para July): Aí tu e Lara vão ter que fazer dois papéis.

Nesse episódio, Danilo toma o turno da fala e a pesquisadora participa trazendo uma fala que possibilita abertura de diálogo para que outras crianças participem da discussão e ofereçam alternativas à história. Danilo retoma o turno da fala incorporando o verbo “vamos”, cujo objetivo parece ser conseguir aliados para sua versão da história. A pausa, no final da frase construída por Danilo, produz uma abertura para que outras crianças participem. Como ressalta Marcuschi (2003), pausas, hesitações, silêncios funcionam numa conversação como organizadores locais e podem indicar mudança de turno, ou um convite ao outro participante na interação. July, após o convite, sugere um nome, “Família legal”. Entretanto, Raimundo intervém, posicionando-se contrário a July. Nota-se que ele recorre à mesma estratégia descrita no primeiro episódio *A casa sonolenta*: tornar o argumento de seu oponente fraco.

A pesquisadora introduz uma frase para fazê-lo refletir sobre o que seria a história. Danilo, diferente de Raimundo, não se opõe claramente à proposta de July; ele, simplesmente, propõe outro título, “Casa pascal”, mostrando sutilmente que não concordava com o título sugerido por ela. Diante do conflito entre as duas crianças, a pesquisadora intervém no sentido de que elas percebam a necessidade de alguma concordância a respeito da história. Raimundo, nesse momento, contrapõe-se às duas propostas apresentadas anteriormente pelos colegas e sugere uma história no natal. Sua intervenção provoca forte rejeição em Danilo, enfaticamente mostrada por meio da repetição do advérbio de negação “não”.

A partir desse momento, o conflito entre Danilo e Raimundo torna-se mais evidente, por meio do uso de frases ditas de forma enfática e impositiva. Corsaro (1997/2017) afirma que as crianças, numa situação de competição, procuram controlar seus parceiros demonstrando várias competências interpessoais e de comunicação, como, por exemplo, disputa verbal, uso de narrativas, embates físicos, entre outros. No caso da disputa entre Danilo e Raimundo, tal fato fica bastante evidente no trecho em que Raimundo, de forma exaltada,

tenta falar sobre sua proposta. Ele faz uso dos termos “deixa eu terminar”, como marcadores metalinguísticos, cuja função na conversação é organizar as falas, seus turnos e as normas que regem tal dinâmica (Marcuschi, 2003). Depois do silêncio de Danilo, Raimundo prossegue produzindo uma frase em forma de pergunta, cuja finalidade parecia ser combater a resistência de Danilo e convidá-lo para a negociação sobre uma nova proposta de história. Danilo não confronta claramente Raimundo, mas inicia uma frase para trazer alguma sugestão. Danilo permanece em silêncio enquanto Raimundo, com um tom mais ameno na voz, prossegue na sua descrição sobre a família natalina. Sua estratégia de negociação parece surtir efeito, pois July, que até o momento estava em silêncio, afilia-se a Raimundo na construção da história. Danilo, que até aquele momento resistia aos argumentos de Raimundo muda de tática e, de forma amigável, propõe um personagem para a história de Raimundo, “o Papai Noel”. Assim, ele e Raimundo resolvem o conflito.

Na construção da história, as falas de Danilo e de Raimundo apresentam uma família marcada pela presença de filhos “monte de filhos”, “cinco..., dois”. A versão de July também traz essa construção. No entanto, ela acrescenta a questão de gênero “menina, menino”. Nota-se que em todas as versões de família aparecem filhos, sugerindo ser elemento relevante para a concepção das crianças. Segundo Passos (2005), tal compreensão vem sendo atualizada diante das configurações vinculares atuais. A presença de filhos, entretanto, parece marcante nas concepções dos participantes, talvez por ser esse o papel que assumem nas suas famílias.

Quando July apresenta sua sugestão, Raimundo recorre a um argumento que já foi utilizado anteriormente no episódio *E se a gente fizer a família só nós quatro?* no qual o número de personagens é maior que o número de participantes. Entretanto, não estende a discussão, uma vez que esse dilema já havia sido resolvido pelos participantes.

#CACHORRO QUE VIRA CACHORRO QUENTE

Após a concordância sobre o tema e título da história, outro conflito surge. Raimundo diz que a briga da família é por conta de um cachorro, que o homem não queria, mas Danilo não quer cachorro na história.

DANILO: Não, cachorro não.

RAIMUNDO: Cachorro sim, porque no meio da história a gente vai ter que a mulher quis ter um cachorro e o homem não queria e ficou brigando mais ainda...

DANILO: Aí depois eles se separaram e deram o cachorro, vende os cachorros...

PESQUISADORA: Pronto, gente?

DANILO (voltado para a pesquisadora que anotava a história em um bloco de notas): A senhora colocou vender os cachorros?

PESQUISADORA: Eu coloquei que deram o cachorro. Eles vão vender é?

DANILO: Depois vão vender e vão se separar e depois vão voltar

RAIMUNDO: Mas era o pai... escreve aí que era o pai que ia vender o cachorro escondido e a mulher ficou arretada e comprou outro cachorro e dois cachorros, três cachorros e deixou esses cachorros escondidos e aí ele ficou arretado.

DANILO: Aí ele achou e cortou tudinho para virar cachorro quente.

Neste episódio, o conflito entre Danilo e Raimundo aparece em relação à inserção de um cachorro na história. Danilo, diante da oposição de Raimundo, produz um argumento no qual o cachorro passa a ser um personagem imprescindível, uma vez que as brigas do casal eram motivadas pela presença do cão. Destaca-se aqui a competência verbal das crianças diante de uma situação de conflito e a habilidade e criatividade em formular soluções para eles (Corsaro, 1997/2017). Na continuação da discussão, Danilo não aceita o argumento de Raimundo e constrói um contra-argumento no qual o cachorro é doado ou vendido.

A intervenção da pesquisadora tem a finalidade de relembrar as crianças de que a história tem uma finalização. Danilo recorre a ela para certificar-se da versão final da história. Essa estratégia de “certificação” de Danilo parece ter a função de garantir que sua versão da história seja respeitada, a partir da resposta afirmativa do adulto (pesquisadora), ou seja, novamente há uma procura, no meio do conflito, por uma figura considerada de autoridade (Medeiros, 2007). O adulto, entretanto, lança uma pergunta que abre espaço para a negociação entre todos os participantes: “Eles vão vender, é?” Danilo aproveita o momento para afirmar o fim do personagem “cachorro” por meio de venda. No entanto, Raimundo rapidamente elabora uma versão da história na qual não aparece apenas um cachorro, mas vários deles, “dois cachorros, três cachorros”. Novamente Danilo se contrapõe, transformando todos os cachorros em cachorros quentes. Ao fazer isso, ele encerra o embate verbal entre ele e Raimundo, uma vez que este último não levanta um argumento oposto. Vale destacar a possibilidade de que esse conflito quanto à presença ou não de animais de estimação advenha da própria experiência das crianças em suas famílias, considerando-se que, em um conjunto maior de oficinas analisadas (Santos, 2015), as histórias idealizadas e executadas foram marcadas por situações de conflito plausíveis de ocorrer nas famílias: separação, brigas, ajuda ao parente com deficiência, ciúmes com a chegada do irmão.

Algumas Palavras Finais

O desenvolvimento de pesquisas com crianças configura-se como desafio contínuo e requer um conjunto de conhecimentos e estratégias por parte dos pesquisadores. Nesse sentido, a proposta metodológica adotada nesta investigação contribui para o campo de estudo do desenvolvimento infantil, pois captura as concepções das crianças sobre distintos temas.

Ressalta-se que a análise da conversação foi relevante para captar os conceitos de família produzidos pelas crianças, na medida em que proporcionou o exame detalhado da organização das falas; dos processos cooperativos; das estratégias mobilizadas na resolução dos conflitos; dos argumentos e contra argumentos; dos dilemas e negociações, no decorrer do processo de construção do teatro.

É interessante destacar que, durante todo o planejamento do teatro, percebeu-se grande tensão entre as crianças, especialmente entre Raimundo e Danilo, que procuravam a aceitação de suas ideias, mas, em algumas situações, não a obtinham. Algumas crianças, depois de terem suas ideias negadas pelo grupo, ficavam em silêncio; em outras situações, elas persistiam, mas atrelavam sua ideia ao que vinha sendo aceito pelo grupo, como se se tratasse de um argumento novo. Assim, os argumentos para manter suas perspectivas foram ricos e, em algumas situações, contaram com o apoio de outras crianças.

| 114

Além disso, os argumentos e contra-argumentos utilizados nas negociações foram importantes para apreender as visões de mundo e evidenciar a competência social das crianças, revelando como defendem suas ideias. A partir deles parecem buscar aliados dentro do grupo, tentando convencer, inclusive, a pesquisadora, para que ela, enquanto autoridade, faça prevalecer seus pensamentos. Observa-se um crescimento qualitativo das estratégias de negociação das crianças durante os episódios assinalados. Nesse sentido, destaca-se a relevância do estímulo à cooperação no processo de desenvolvimento e socialização.

Reconhece-se que se trata de uma atividade muito complexa, que requer a familiaridade das crianças com o teatro, criação de enredos e de personagens, o que pode demandar ajustes na aplicação desse método a outros grupos. Enfatiza-se, contudo, que o procedimento adotado se mostrou promissor, na medida em que se beneficia da necessidade de as crianças precisarem negociar. Ao fazer

isso, elas revelam fragmentos de suas concepções e permitem ao pesquisador captar processos de rupturas e mudanças decorrentes da situação de interação.

Além disso, o procedimento utilizado situa a criança como ator social e valoriza suas particularidades no processo de construção de conhecimento. A elaboração de uma proposta coletiva envolvendo teatro possibilita que as crianças participem ativamente, deem vazão à criatividade e imaginação, ampliem sua capacidade interpretativa e argumentativa, elaborem novos e múltiplos significados sobre o tema explorado, decidam o procedimento adequado e ofereçam sugestões a respeito da maneira como desejam que o trabalho ocorra. Nesse sentido, o instrumento utilizado intensifica e legitima a criança como sujeito de direito no campo científico, tornando o espaço de pesquisa e produção de conhecimento sobre a infância mais democrático.

Referências

Antaki, C. & Diaz, F. (2005). A análise da conversão e o estudo da interação social. In L. Iniguez (Org.), *Manual de análise de discurso em ciências sociais*. (pp. 161-180). Petrópolis: Vozes.

Bichara, I. D. & Becker, B. (2016). Com a palavra, as crianças: um debate sobre inovações metodológicas na investigação do brincar. *Revista Brasileira de Psicologia*, 03(01), 03-08.

Billig, M. (2008). *Argumentando e pensando: Uma abordagem retórica à psicologia social*. Petrópolis/RJ: Editora Vozes.

Carvalho, A. M. A., Bussab, V. S. R., & Rabinovich, E. P. (2013). Família e cuidado parental no ser humano: um olhar biopsicossocial. In: M. Alcântara (Org.), *Família, natureza e cultura: cenários de uma transição* (pp.77-126). Salvador, BA: EDUFBA.

Carvalho, A. M. A., Império-Hamburger, A., & Pedrosa, M. I. (1998). Interaction, regulation and correlation in the context of human development: Conceptual discussion and empirical examples. In M. C. D. P. Lyra & J. Valsiner (Eds.), *Construction of psychological processes in interpersonal communication* (pp.155-180). Stamford, Connecticut: Ablex Publishing Corp.

Carvalho, A. M. A. & Pedrosa, M. I. (2002). Cultura no grupo de brinquedo. *Estudos de Psicologia (Natal)*, 7(1), 181-188. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-294X2002000100019>

Corsaro, W.A. (2017). *The sociology of childhood*. (5th ed.). London, UK: Sage Publication. (Originalmente publicado em 1997).

Lira, P. P. B. & Pedrosa, M. I. (2016). Processos de significação sobre família em brincadeiras de crianças em acolhimento institucional. *Psicologia: Teoria & Prática*, 23(3), 1-9. <http://dx.doi.org/10.1590/0102-3772e323214>

Lucena, J. M. F. & Pedrosa, M. I. (2014). Estabilidade e transformação na construção de rotinas compartilhadas no grupo de brincado. *Psicologia: Reflexão & Crítica*, 27 (3), 556-563. <http://dx.doi.org/10.1590/1678-7153.201427317>

Marcuschi, L. A. (2003). *Análise da Conversação*. São Paulo: Editora Ática.

Medeiros, J. C. M. (2007). *Estratégias de resolução de conflitos entre pares por crianças que ainda não falam: examinando a compreensão social*. Relatório de pesquisa (disciplina Prática de Pesquisa 2), Curso de graduação em Psicologia da UFPE.

| 117

Passos, M. C. (2005). Nem tudo que muda, muda tudo: um estudo sobre as funções da família. In: T. Ferres-Carneiro (Org.), *Família e casal: efeitos da contemporaneidade* (pp. 11-23). Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio.

Pedrosa, M. I. & Carvalho, A. M. A. (2005). Análise qualitativa de episódios de interação: uma reflexão sobre procedimentos e formas de uso. *Psicologia: Reflexão & Crítica*, 18(3), 431-442. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-79722005000300018>

Pinto, R. G. & Branco A. U. (2009). Práticas de socialização e desenvolvimento na educação infantil: contribuições da psicologia sociocultural. *Temas em Psicologia*, 17(2), 511-525.

Santos, C. P. (2015). *Ontogênese das representações sociais de família em crianças de quatro a seis anos*. Recife, Universidade Federal de Pernambuco [tese de doutorado].

Wallon, H. (1986). Os meios, os grupos e a psicogênese da criança. In: M. J. Werebe, & J. Nadel-Brulfert (Eds.), *Henri Wallon* (pp. 168-178). São Paulo: Ática (Originalmente publicado em 1954).

Werebe, M. J. G. & Nadel-Brulfert, J. (1986). Proposições para uma leitura de Wallon: em que aspectos a sua obra permanece atual e original? In M. J. G. Werebe & J. Nadel-Brulfert (Orgs.), *Henri Wallon* (pp. 7-36). São Paulo: Ática.

Zittoun, T. (2014). Transitions as dynamic processes – A commentary. *Learning, Culture and Social Interaction*, 3, 232-236. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2014.02.010>

CAPÍTULO 4

Desafios da pesquisa em contexto de acolhimento institucional de bebês: uma proposta metodológica à luz da abordagem Pikler

*Maria Carolina Marques dos Santos
Pompéia Villachan-Lyra*



Primeiras Palavras

Durante muito tempo, as discussões e pesquisas sobre o universo infantil eram permeadas por conceitos que podem representar uma visão restrita da criança, como “tábula rasa”, “seres inocentes” e “frágeis”, sendo esta também considerada apenas como um objeto de estudo. No entanto, ao estudarmos os bebês e as crianças pequenas, devemos nos desprender dessas noções pré-estabelecidas e adultocêntricas sobre estes sujeitos, para que possamos compreender as crianças e a infância de forma singular e integral.

Compreendemos que sempre houve preocupação com o desenvolvimento das crianças, na maioria das vezes relacionada aos cuidados dirigidos, principalmente, à dimensão corporal, não incluindo os cuidados voltados para as dimensões emocional e afetiva. A noção clássica de desenvolvimento infantil vê a criança como um ser passivo em um “processo de mão única”, no qual a geração mais velha fornece os modelos de socialização a serem imitados.

121

Contudo, nos últimos anos, alguns estudos destacam que os bebês e as crianças são sensíveis às manifestações afetivas, emocionais e socioculturais (Carvalho, Pedrosa & Rossetti-Ferreira, 2012). Hoje concebemos e defendemos que estes sujeitos são seres inteiros, potentes e recíprocos e que têm a capacidade de compartilhar emoções e interagir com outros, através de diferentes recursos (gestos, vocalização, etc). Por isso, acreditamos na importância de enfatizar a necessidade de compreender o papel ativo e dialógico da criança em seu desenvolvimento, através de sua relação com os outros com quem convive.

Desde o nascimento, o bebê aprende a se comunicar através da regulação de sinais emocionais durante as interações com seus cuidadores. Ele regula suas emoções de acordo com as externas e constrói um repertório de comportamentos de comportamento

e percepções que lhe possibilita se expressar de diferentes formas. Sarmiento (2008) chama atenção para a importância de ouvir a “voz da criança”, em nosso caso, ouvir o bebê, que se utiliza de múltiplas linguagens para se comunicar e significar seus desejos e interesses.

Referimo-nos aqui especificamente aos bebês que, por se encontrarem em situação de violência e/ou vulnerabilidades, foram separados de suas famílias. Estes bebês encontram-se em um contexto específico de proteção e espaço de vida coletiva onde, diferentemente do ambiente familiar, convivem com um grupo de crianças e adolescentes sob a coordenação de adultos especializados.

Embora hoje exista um movimento nacional e internacional de evidenciar a importância de se olhar para os bebês e as crianças pequenas, devido ao desenvolvimento humano ser influenciado significativamente pela qualidade das experiências vividas durante os primeiros anos de vida, pouco se discute sobre estes sujeitos acolhidos.

122

A este respeito, destacamos em primeiro lugar a falta de detalhamento acerca das necessidades dos bebês e das especificidades para atendê-los em contexto de acolhimento nos documentos oficiais como as Orientações Técnicas para os Serviços de Acolhimento para Crianças e Adolescentes (Brasil, 2009). Em segundo lugar, o número reduzido de estudos dos bebês em acolhimento institucional.

Dessa forma, com o intuito de contribuir para este campo de estudo, o presente capítulo tem como foco refletir sobre a importância da (re)construção de caminhos metodológicos para investigar e analisar especificamente o processo de desenvolvimento de bebês em ambientes coletivos de educação e cuidado, como a casa de acolhida, e de interação entre os bebês e os profissionais que atuam nesse espaço. Pretendemos, assim, apresentar e discutir possibilidades de caminhos metodológicos que permitam a investigação das relações cuidador-criança em contexto de acolhimento institucional, destacando desafios e possibilidades, a partir de uma interlocução teórica

entre a Abordagem Pikler, a Teoria do Apego e a perspectiva teórico-metodológica Rede de Significações (RedSig).

Desenvolvimento na Primeiríssima Infância: o bebê, o vínculo e o cuidado

Entendemos que o desenvolvimento do ser humano envolve um sistema de relações com diferentes níveis de complexidade, que abrange aspectos socioculturais e filogenéticos. Para a Psicologia Histórico-Cultural, a atividade individual é originada da atividade coletiva, havendo uma relação entre a atividade externa (processos intersíquicos) e a atividade interna dos indivíduos (processos intrapsíquicos) (Moura, 2010).

Nesse sentido, partimos do pressuposto de que durante o processo do desenvolvimento, o aspecto biológico deve ser considerado de forma integrada aos aspectos relacional, contextual e cultural (Rossetti-Ferreira, Amorim & Soares-Silva, 2004). O desenvolvimento e a constituição subjetiva do ser, então, ocorrem *na* e *pela* atividade da criança, através das interações que ela estabelece com o outro (físico e social) em contextos socioculturais específicos.

Sabemos que o bebê humano nasce com imaturidade e incompletude biológica e depende de um parceiro mais experiente para sobreviver, ou seja, o bebê precisa do cuidado integral de alguém que a ele se dedique e garanta a satisfação de suas necessidades básicas. Suas ações, expressões e movimentos precisam da mediação de outro ser humano, sendo o adulto o principal mediador. É o adulto que apresenta o mundo ao bebê e lhe atribui significações (Amorim & Rossetti-Ferreira, 2008).

Embora essa condição de dependência, muitas vezes, seja atrelada à ideia de incapacidade, acreditamos que a imaturidade do bebê não significa impotência, mas possibilidades e potencialidades de crescer e se desenvolver (Edwards, Gandini & Forman, 1999). Mais ainda,

concebemos que o bebê/criança pequena participa ativamente das interações através de seu corpo, gestos, expressões e disposições afetivas, sendo a relação entre ele e o adulto construída de forma dialógica e dinâmica, através da intimidade e reciprocidade.

É a partir das interações sociais e intersubjetivas que a criança vai aprendendo sobre si mesma e sobre os outros, podendo, assim, constituir-se de um jeito singular, ao mesmo tempo que se diferencia do outro (Pedrosa, 2009). Isso nos possibilita afirmar que as crianças se desenvolvem e aprendem na medida em que vivenciam novas experiências, através das relações humanas em uma determinada cultura, com costumes, valores e crenças particulares do seu grupo. Nesse sentido, acreditamos ser importante o estabelecimento de uma relação de confiança entre a criança e o adulto. Essa relação pode ser desenvolvida a partir de qualquer interação, sendo os contextos mais propícios às situações de cuidados, uma vez que esses momentos possibilitam o contato direto entre os bebês/crianças pequenas e os adultos. Estudos piklerianos compreendem que as interações adulto/criança nos momentos de cuidados, chamados de atividades de atenção pessoal, possibilitam a construção de um senso de confiança e vínculo afetivo.

124

Enfatizamos que, neste texto, não estabelecemos diferença entre a noção de vínculo afetivo e a de apego. Assim, por vínculo afetivo entendemos uma relação profunda, recíproca e relativamente duradora que a criança estabelece com os seus cuidadores *em* e *de* diferentes contextos, possibilitando segurança afetiva para o seu desenvolvimento integral. Acreditamos, como defende a Teoria do Apego e a Abordagem Pikler, que a segurança/confiança que a criança tem para com seu cuidador é complementar aos seus comportamentos exploratórios, pois ao estar inserida em uma relação estável ela pode experimentar o mundo em condições mais seguras (Bowlby, 1982/2015, 1984, 1989; Falk, 2011, 2016; Soares, 2017).

Pioneira nessa discussão, a Abordagem Pikler destaca a importância de respeitar o ritmo individual do desenvolvimento, sem interferências

que possam apressar o curso do desenvolvimento do bebê. Ao contrário, recomenda-se que o bebê tenha a liberdade de vivenciar atividade espontânea, realizada a partir de sua própria iniciativa (movimento livre). Para essa abordagem, o movimento livre e exploratório da criança, juntamente com a segurança afetiva, é pilar do desenvolvimento, por proporcionar o desenvolvimento motor em equilíbrio ao desenvolvimento intelectual e emocional, se configurando como fonte positiva de autoconceito, autoimagem e de senso de responsabilidade (David & Appell, 1973/2008; Gabriel, 2016; Kálló & Balog, 2017).

As experiências de um relacionamento de qualidade e o cuidado cotidiano, então, baseado na estabilidade e continuidade da atenção que o adulto dá ao bebê/criança pequena, são fundamentais para que ele cresça e se desenvolva de forma saudável e segura. Assim, os adultos cuidadores infantis precisam ser capazes de criar bons contextos de desenvolvimento e aprendizagem e de responder adequadamente às necessidades do bebê/criança pequena.

125

No entanto, algumas famílias não conseguem criar contextos propícios aos bebês e crianças, realizando ações precárias de cuidado e, em casos mais graves, maus tratos, o que pode deixar lacunas prejudiciais no desenvolvimento do bebê e/ou criança. Essa situação pode ocasionar a saída do bebê/criança de seu convívio familiar e sua inserção em acolhimento institucional como medida de proteção.

O Acolhimento Institucional

O acolhimento institucional de crianças e adolescentes é uma medida protetiva aplicada nos casos de ameaças ou violações dos direitos da criança e do adolescente sob a tutela da família. A medida tem caráter excepcional e provisório, com vistas à reintegração familiar (de origem ou extensa) ou, na sua impossibilidade, transição para família substituta (Lei nº 8069, 1990).

As instituições de acolhimento têm uma história atravessada por dilemas socio-históricos, culturais, políticos e econômicos e, por muitos anos, ocuparam um espaço de invisibilidade e descaso das políticas públicas e sociais. Por isso, apesar de o Brasil ter uma cultura de institucionalização de crianças/adolescentes em risco ou violência, a qualidade de atendimento dessa medida ainda se constitui objeto de crítica (Arpini, 2003).

As instituições podem reproduzir a mesma lógica dos problemas que pretendem combater, recriando as mesmas dificuldades e sofrimentos já vividos pelas crianças (Bleger, 1990). Deste modo, dependendo das características da instituição de acolhimento e dos próprios educadores sociais/cuidadores, este ambiente pode continuar sendo precário e fonte de poucas experiências afetivas e de estimulação. Cavalcante (2008) aponta que existem diversos aspectos que diferenciam o cuidado familiar do cuidado institucional, sendo o principal a qualidade da interação entre a criança e o educador social/cuidador.

126

Em um estudo clássico em que descreve a depressão anaclítica, Spitz (1979) investigou 130 bebês privados do contato materno no primeiro ano de vida durante a guerra. Eles tinham sido criados em dois ambientes diferentes: 61 bebês moraram em um lar substituto com pouca interação e estimulação sensorial, afetiva ou social, embora tivessem garantidas suas necessidades básicas para sobrevivência; os outros 69 bebês foram criados em uma creche em que havia uma mãe substituta para cada bebê, sendo-lhes oferecidos os cuidados necessários, incluindo atenção e manifestações de carinho. Spitz constatou que a privação afetiva é um dos fatores fortemente relacionados com o surgimento de sintomas depressivos em bebês, dentre outras manifestações clínicas.

A ausência de cuidados adequados durante a primeira infância pode constituir um risco para o desenvolvimento infantil, podendo até mesmo desencadear danos irreversíveis (Lewis & Wolkmar, 1993). Bowlby (1981/2006), a partir de um estudo solicitado pela Organização das Nações Unidas (ONU), para compreender as necessidades

das crianças sem lar devido à situação de guerra, também evidenciou que a privação da mãe ou de um cuidador substituto pode ter efeitos danosos à saúde mental.

No entanto, Bronfenbrenner (1996) considera que as instituições de acolhimento aumentam o potencial do desenvolvimento das crianças acolhidas se oferecerem boas condições de interação entre elas e seus pares e cuidadores. Brazelton e Greenspan (2000) destacam também que, se os profissionais demonstrarem disponibilidade para se dedicar às crianças e as tratarem de forma afetuosa, contribuem para o desenvolvimento global delas. Enfatizamos assim a importância do acolhimento institucional como ambiente saudável do desenvolvimento em que sejam formadas relações e vínculos consistentes entre as crianças e os educadores sociais/cuidadores a fim de promover segurança, proteção e resiliência (Arpini, 2003).

127

Pikler, ao gerenciar uma instituição de acolhimento na Hungria – o Instituto Lóczy –, após a 2ª Guerra Mundial, desenvolveu uma abordagem de intervenção junto aos bebês e crianças pequenas que posteriormente se tornou referência mundial. Baseada na observação deles e na compreensão de que são sujeitos ativos e potentes, Pikler defendeu que era necessário disponibilizar ao bebê/criança pequena segurança afetiva e o movimento livre para que ele pudesse se desenvolver integralmente. Ao contrário do constatado em pesquisas como as de Spitz (1979) e a de Bowlby (1981/2006), as crianças do Instituto Lóczy, dirigido por Pikler, não apresentavam sinais de hospitalismo, como apatia e atrasos no desenvolvimento cognitivo e motor. Martino (2009) também destaca que os indivíduos que foram atendidos no instituto demonstraram manter um bom desenvolvimento físico, afetivo e mental depois de adultos.

Estudos piklerianos (Falk, 2011, 2016; Rasse, 2000; Tardos, 2010; Vámos, 2010) defendem que o acolhimento institucional deve ser um ambiente acolhedor, caloroso e estável. Nesse sentido, a instituição pode ser reconhecida como contexto de desenvolvimento para a criança, se

considerarmos que tal espaço é uma construção humana, produto das interações e relações, que possibilitam desenvolver competências decisivas para a formação de personalidade e identidade dos acolhidos.

A partir da Declaração Universal dos Direitos da Criança (Organização das Nações Unidas [ONU], 1959) e da Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança (ONU, 1989), o direito da criança de crescer e se desenvolver em um ambiente seguro é reconhecido e passa a nortear as políticas de proteção à infância. No mesmo caminho, no Brasil, o Estatuto da Criança e do Adolescente/ECA (Lei nº 8069, 1990) apontou a importância de considerar a criança como sujeito de direitos e que deve ter acesso à proteção e cidadania. Esses e outros documentos acerca dos direitos das crianças oferecem meios de justificar e ampliar as práticas respeitosas a estes sujeitos (Alderson, 2005), inclusive no acolhimento institucional.

128

Percebemos, então, que estudos clássicos e contemporâneos sobre o acolhimento institucional têm procurado desmistificar o tema, buscando criar novas noções sobre a criança acolhida e o processo de institucionalização. Contudo, a baixa produção de estudos sobre o acolhimento institucional de bebês revela uma necessidade de incluir estes sujeitos nas discussões sobre o tema, no que se refere aos limites e demandas de seus cuidados assim como as especificidades das experiências deles no contexto de acolhimento institucional (Moura & Amorim, 2013; Rossetti-Ferreira, Almeida, & Moura, 2014).

Grande parte da produção científica nacional que vem sendo publicada nos últimos anos acerca de bebês em contexto de acolhimento discute o cuidado e o vínculo afetivo entre o educador social/cuidador e o bebê e tem como base teórica a Teoria do Apego (Bowlby, 1989), em diálogo com outras teorias como a Teoria Ecológica do Desenvolvimento Humano (Bronfenbrenner, 1996) e a Histórico-Cultural (Vygotsky, 1954/1993, 1978/1998), como nos trabalhos de Cavalcante (2008), Gabatz (2016), Golin (2010), Moura (2012, 2017) e dentre os métodos utilizados estão a observação sistemática e videogravação.

Além do vínculo e cuidado, outra temática estudada com mais frequência é o desenvolvimento emocional dos bebês acolhidos, a partir de uma perspectiva psicanalista (Winnicott, 1945/2000) como nas pesquisas de Leitão (2016), Nascimento (2010), Omizzollo (2017) sendo utilizado como procedimento metodológico o método Bick e/ou o instrumento de Indicadores Clínicos de Risco para o Desenvolvimento Infantil (IRDI).

Investigação e análise dos processos de interação e desenvolvimento de bebês institucionalizados.

Com intuito de contribuir para melhores condições de estudo sobre/ com bebês institucionalizados e para promoção de melhores contextos de desenvolvimento a esses sujeitos, refletimos a seguir sobre três desafios de pesquisa com bebês em acolhimento institucional.

O primeiro desafio é olhar para o bebê como sujeito social, cultural, de história e de direitos, o que requer esforço para descentralizarmos nossos olhares “adultocêntricos”, os quais geralmente predominam em nossas análises, e reconhecer que ele pode nos comunicar ricas experiências. Esta ação pode nos oferecer uma diversidade de métodos para registro e análise de informações significativas (Alderson, 2005).

Nesse sentido, precisamos superar a dicotomização entre os aspectos biológicos e os aspectos socioculturais, para que possamos ressignificar nossas pesquisas, considerando os bebês como sujeitos participantes e não como objetos de estudos a serem avaliados, uma vez que, historicamente, estudos sobre bebês são realizados deslocados de sua realidade cotidiana.

Como segundo desafio, precisamos refletir sobre como nós, adultos pesquisadores, podemos trabalhar com nossas conhecidas estratégias metodológicas – entrevistas, observações, videografias e etc – de modo que sejam criadas novas formas de nos aproximar do

universo infantil. Dessa forma, uma de nossas dificuldades é uma mudança no *olhar* e no *fazer* da pesquisa.

Pensamos que isso se relaciona com estar atento e ser sensível às vozes dos bebês e crianças pequenas que, muitas vezes, também nos falam em silêncio. Essa atitude requer a prática e o hábito de uma observação atenta, capaz de registrar e analisar sobre o que cada bebê/criança pequena expressa individual e coletivamente, buscando alcançar objetivos contextualizados que contribuam verdadeiramente com o ambiente e os participantes da pesquisa. Para isso, acreditamos ser importante observar os comportamentos diários de um bebê/criança pequena em um mesmo espaço e período de tempo para compreensão da influência recíproca entre ele e o meio onde está inserido, sendo fundamental estar atento a seus sinais de comunicação por gestos, tons de voz, expressões faciais, direcionamento do corpo, etc (Cavalcante, 2008).

130

Devemos, então, abraçar o rigor científico rejeitando a rigidez e inflexibilidade, que impossibilita um olhar mais apurado para como o bebê reage ao que lhe é proposto e como ele se comunica com o outro, para não negligenciar o significado da experiência infantil na vida coletiva. Assim, destacamos o terceiro desafio, que é a importância de estudar os processos interativos de bebês/crianças pequenas em contextos coletivos de cuidado e educação na infância, especialmente a instituição de acolhimento, foco de nosso capítulo.

Compreendemos que é através *das* e *nas* múltiplas interações entre sujeitos, em contextos específicos, organizados física, social e culturalmente, que se dá o desenvolvimento. Além de a interação ser parte inseparável do processo de mútua constituição entre sujeitos, também constitui a dimensão coletiva ao possibilitar novas configurações sociais e culturais (Duran, 1993; Rossetti-Ferreira et al., 2004).

Piccinini et al. (2001) enfatizam que podemos estudar o papel da interação em diferentes contextos a partir de diferentes perspectivas, em que cada viés apresenta bases teóricas e procedimentos metodo-

lógicos específicos. Nesse sentido, Rossetti-Ferreira, Amorim, Soares-Silva e Oliveira (2008) apontam que a adequação dos procedimentos de registro e análise de informações depende da coerência e sincronia entre os pressupostos teórico-metodológicos, o fenômeno a ser investigado e a sua especificidade e os objetivos em questão.

Além disso, é importante ressaltar que Grusec e Lytton (1988), assim como Sigal, Rossignol e Ouimet (2003), apontam que devemos nos debruçar sobre a idade da criança à entrada na instituição, o tempo de permanência acolhida, a qualidade do cuidado na instituição, as expressões e disposições emocionais-afetivas da criança para que a realidade do acolhimento de crianças possa ser melhor investigada.

De modo a contextualizar nossa discussão, apresentaremos um recorte do caminho metodológico delineado para a pesquisa de mestrado da autora Maria Carolina Marques dos Santos. Baseadas na Abordagem Pikler, na Teria do Apego e na RedSig, um de nossos objetivos, foco neste capítulo, consiste em caracterizar as relações que se estabelecem entre bebês 0 a 35 meses de idade e os educadores sociais/cuidadores em uma instituição de acolhimento do Recife-PE.

Para isto, realizamos registros videográficos e observações das atividades de atenção pessoal e do desenvolvimento autônomo das crianças. Partimos do princípio de que a videografia é uma técnica utilizada para o estudo de atividades que permitem resgatar a densidade de ações comunicativas e gestuais, a qual captura múltiplas pistas audiovisuais e expressões faciais, assim como os diálogos entre os participantes (Meira, 1995). Como discutido anteriormente, considerando a importância de “ouvir a voz do bebê”, concebendo-o como protagonista e parceiro ativo na relação, entendemos que esse recurso metodológico se faz de suma importância pois, só assim, será possível identificar sutilezas da relação e das reações do bebê/criança de modo a compreender as suas disposições emocionais-afetivas e o processo de co-regulação da relação. Isso torna-se possível, pois os registros podem ser analisados diversas vezes, de diferentes formas e de manei-

ra extremamente minuciosa, o que possibilita capturar pequenos, mas importantes, detalhes das ações e interações (Villachan-Lyra, 2012). Assim, buscamos com as videografias caracterizar e analisar:

a) Qualidade das interações que se estabelecem entre os profissionais e os bebês/crianças pequenas durante as atividades de atenção pessoal – isto é, nos aspectos (verbais e não-verbais) da relação educador-bebê durante os momentos de banho, troca de fraldas/roupas, alimentação e sono. É importante enfatizar que entendemos como atividades de atenção pessoal momentos de cuidados como: higienização, alimentação, sono e outras situações de interação diádica que possibilitam o contato direto entre as crianças e os adultos.

Para a análise desses registros, como já mencionamos, partimos do pressuposto que o bebê responde à forma como o adulto cuidador interage com ele, e não aceita os cuidados de forma passiva. Neste sentido, buscamos comportamentos e ações dos bebês que expressassem um diálogo para com os educadores sociais/cuidadores, tais como: olhar direcionado para o adulto; interação face à face; sorrisos mútuos; vocalização e protesto a separação, e as respostas dos educadores sociais/cuidadores a esses comportamentos e/ou ações.

b) Desenvolvimento autônomo da criança – se há espaço para o movimento livre do bebê/criança pequena, se o ambiente é seguro e facilitador. O mover e o brincar da criança a partir de iniciativa própria são denominados na Abordagem Pikler de movimento livre. É através dele que a criança conhece seu corpo, suas capacidades, seus limites e assim consegue confiar em si mesma.

Ao considerar o conceito de movimento livre da Abordagem Pikler e a noção de autonomia, que é a capacidade do bebê/criança pequena de utilizar seu repertório de habilidades, capacidades e comportamentos disponíveis de acordo com seu nível de desenvolvimento para realizar as ações desejadas (Falk, 2016), buscamos discutir a qualidade da atividade espontânea do bebê, as suas características

e duração, assim como o papel do educador como facilitador e organizador de um ambiente adequado ao desenvolvimento infantil.

Ressaltamos que, de modo geral, a noção de significação perpassa toda a pesquisa. Entendemos a significação como a internalização e o uso de signos e sentidos, resultantes de um trabalho coletivo em aberto, o que implica ao mesmo tempo estabilização e diferença, isto é, a partir das interações, indivíduos internalizam signos, sendo o internalizado chamado de significação. Assim, as significações estão presentes na dimensão discursiva das práticas sociais, ou seja, das relações interpessoais e nas histórias dessas relações (Vygotsky, 1954/1993, 1978/1998; Rossetti-Ferreira et al., 2004).

Por isso, compreendemos que a análise, à luz da abordagem semiótica, proporciona ricas discussões sobre os processos interacionais, das situações do cotidiano e, mais ainda, permite realizar uma análise densa e detalhada dos aspectos interacionais entre os bebês/crianças pequenas e os educadores, e nos ambientes em que acontecem, considerando gestos, emoções, expressividade e discursos que formam campos semióticos de produção de sentido das ações humanas (Jordan & Henderson, 1995; Villachan-Lyra, 2012).

Assim, para analisar as videografias, buscamos separar os registros por episódios. Para isso, vamos separar os episódios por: 1. Atividade de atenção pessoal e 2. Movimento livre do bebê. Para análise de cada episódio será considerado se este é: momento de proteção ou momento de socialização; além de identificar qual a rede de significação: componente individual - qual bebê participa do episódio; componente interativo - qual educador social/cuidador o bebê estabelece interação; cenário - em qual contexto da rotina a interação acontece; quais ações e comportamentos são expressos pelos bebês durante o episódio.

Buscamos garantir um olhar dedicado e sensível às minúcias dos processos desenvolvimentais a partir das interações sociais, permeadas pelas mediações históricas e culturais (Rossetti-Ferreira et al., 2008). Acredita-

mos que a partir desta análise podemos caracterizar as relações que se estabelecem entre os bebês e os educadores sociais/cuidadores e evidenciar a qualidade dessas relações e das atividades espontâneas dos bebês.

No entanto, sabemos que o desenvolvimento humano é dinâmico e complexo e realizar uma investigação desta natureza não é simples. Em função disso, defendemos a importância de um aprofundamento na discussão específica sobre expressões emocionais dos bebês e os tempos-espaços na rotina do acolhimento institucional em pesquisas posteriores.

Palavras Finais

Buscamos nesse capítulo contribuir para o avanço de pesquisas com bebês e crianças pequenas em contexto de acolhimento institucional, através do compartilhamento de nossas perspectivas teóricas-conceituais-metodológicas, ilustradas em uma proposta de pesquisa. Para isso, refletimos sobre a importância da (re)construção de caminhos metodológicos para investigar e analisar o processo de relação educador social/bebê/crianças pequenas em ambientes coletivos de educação e cuidado, como a instituição de acolhimento, focalizando o papel da interação entre esses sujeitos e os profissionais que atuam nesse espaço.

134

Concebemos que as concepções do bebê/criança pequena como ser ativo, recíproco e potente, assim como a percepção do acolhimento institucional como contexto multifacetado e complexo, ao mesmo tempo, singular, podem nos levar a escolhas de modos de investigação variados, específicos e coerentes.

Tivemos como objetivo apontar três desafios para a pesquisa com bebês acolhidos: 1. Conceber o bebê como sujeito de direitos, sociais, culturais e históricos; 2. Criar novas formas de utilizar nossos métodos de pesquisa, de forma adaptada aos bebês e à investigação

da relação educador social/bebê; 3. Evidenciar os processos interativos dos bebês nos ambientes coletivos de cuidado e educação. Todos esses desafios requerem que ressignifiquemos nossas práticas e nossos olhares todos os dias, em nosso planejamento, no *locus*, durante os registros de dados e na escrita durante a análise.

Acreditamos que, se direcionarmos nossos olhares para as relações estabelecidas no contexto de acolhimento com os bebês/crianças acolhidos (muitas vezes ainda invisibilizados e negligenciados), isso nos possibilitará uma compreensão mais aprofundada sobre a qualidade do cuidado institucional, as demandas e desafios cotidianos do acolhimento, bem como sobre as experiências dos bebês/crianças pequenas nesse contexto.

Por fim, cabe ressaltar a importância de novas pesquisas que tenham disponibilidade para escutar os bebês/crianças e assim investigar a realidade do acolhimento a partir do que eles têm a comunicar, com vistas à construção do acolhimento institucional não só como de proteção, mas também de desenvolvimento e aprendizagem.

Referências

- Alderson, P. (2005). As crianças como pesquisadoras: os efeitos dos direitos de participação sobre a metodologia de pesquisa. *Educação Social*, Campinas, 26 (91), pp. 419-442.
- Amorim, K. S. & Rossetti-Ferreira, M. C. (2008). Corporeidade, significação e o primeiro ano de vida. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, [s.l.], 60, pp. 67-81.
- Arpini, D. M. (2003). Repensando a perspectiva institucional e a intervenção em abrigos para crianças e adolescentes. *Psicologia Ciência e Profissão*, [s.l.], 21 (3), pp. 70-75
- Bleger, J. (1990). *Psico-higiene e Psicologia Institucional*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Bowlby, J. (1989). *Uma base segura: Aplicações clínicas da teoria do apego*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Bowlby, J. (1984). *Apego e perda – volume 1: Apego*. São Paulo: Martins Fontes.
- Bowlby, J. (1982/2015). *Formação e rompimento dos laços afetivos*. 5 ed. São Paulo: Martins Fontes.
- Bowlby, J. (1981/2006). *Cuidados maternos e saúde mental*. São Paulo: Martins Fontes.
- Brasil (1990). Congresso. Câmara dos Deputados. Constituição. Lei nº 8069, de 13 de julho de 1990. *Estatuto da criança e do adolescente*. Brasília, DF.

Brasil (2009). Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente/Conselho Nacional de Assistência Social. *Orientações técnicas: serviços de acolhimento para crianças e adolescentes*. Brasília, DF.

Brazelton, T. B. & Greenspan, S. I. (2000). *As necessidades essenciais das crianças: o que toda criança precisa para crescer, aprender e se desenvolver*. Porto Alegre: Artmed.

Bronfenbrenner, U. (1996). *A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Cavalcante, L. I. C. (2008). *Ecologia do cuidado: interações entre a criança, o ambiente, os adultos e seus pares em instituição de abrigo* (Tese de Doutorado). Universidade Federal do Pará, Programa de Pós-Graduação em Teoria de Pesquisa do Comportamento, Belém.

Carvalho, A. M. A., Pedrosa, M. I. & Rossetti-Ferreira, M. C (2012). *Aprendendo com a criança de zero a seis anos*. São Paulo: Cortez. (Coleção docência em formação: educação infantil).

David, M. & Appell, G. (1973/2008). *Lóczy ou le Maternage Insolite*. Paris: Ères.

Duran, A. P. (1993). Interação social: o social, o cultural e o psicológico. *Temas em Psicologia*, [s.l.], 3, pp. 1-8.

Edwards, C. Gandini, L. & Forman, G (1999). *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre: Artmed.

Falk, J. (Org.) (2016). *Abordagem Pikler: educação infantil*. (G. B. Ordaz, Trad.) São Paulo: Omnisciência.

Falk, J. (Org.) (2011). *Educar os três primeiros anos: a experiência de Lóczy*. (2ª ed.) São Paulo: Junqueira&Marin editores.

Gabatz, R. I. B. (2016). *Formação de vínculos e interação entre cuidadores e crianças em um abrigo* (Tese de Doutorado). Universidade Federal De Pelotas, Programa de Pós-Graduação em Enfermagem, Pelotas.

Gabriel, M. R. (2016). *Contribuições de um programa de acompanhamento baseado na abordagem pikleriana para a promoção da qualidade das interações educadora-bebê*. (Tese de Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-graduação em Psicologia, Porto Alegre.

Golin, G. (2010). *A interação entre a criança abrigada e seu cuidador: o vínculo na institucionalização* (Dissertação de Mestrado). Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, São Leopoldo.

Grusec, J. E. & Lytton, H. (1988). *Social development: history, theory and research*. New York: Springer-Verlang.

Jordan, B.& Henderson, A. (1995). Interaction analysis: foundations and practice. *The Journal of the Learning Sciences*, [s.l.], 4 (1), pp. 39-103.

Kálló, E. & Balog, G. (2017). *As origens do brincar livre*. São Paulo: Omniscincia.

Leitão, N. C. (2016). *O desenvolvimento emocional de crianças (de) privadas da relação mãe-bebê: uma leitura winnicottiana da metodologia IRDI* (Dissertação de Mestrado). Universidade de Fortaleza, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Fortaleza.

Lewis, M. & Wolkmar, F. (1993). Reações psicológicas à doença e à hospitalização. In M. Lewis & F. Wolkmar (Orgs.). *Aspectos clínicos do desenvolvimento na infância e adolescência* (pp.101-113, G. Giacomedi, Trad.). Porto Alegre: Artes Médicas.

Martino, B. (Direção). (2009). *Lóczy, une Maison pour grandir*. Paris: Érés. (282 min.), P&B. Série Pikler – Lóczy: Films en diffusion.

Meira, L. (1995). Análise microgenética e videografia: Ferramentas de pesquisa em psicologia cognitiva. *Temas de Psicologia*, 1 (3), pp. 59-71.

Moura, G. G. (2017). *Interações e relações de bebês em contextos de acolhimento familiar e institucional* (Tese de Doutorado). Universidade de São Paulo, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Ribeirão Preto.

Moura, G. G. (2012). “*Quem não pega, não se apega*”: o acolhimento institucional de bebês e as (im)possibilidades de construção de vínculos afetivos (Dissertação de Mestrado). Universidade de São Paulo, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Ribeirão Preto.

Moura, G. G. & Amorim, K. S. (2013). A (in)visibilidade dos bebês na discussão sobre acolhimento institucional. *Psicologia em estudo*, Maringá, 18 (2), pp. 235-245.

Moura, M. O. (Org). (2010). *A atividade pedagógica na teoria histórico-cultural*. Brasília: Liber livro.

Nascimento, R. D. M. (2010). *O olhar que revela o desenvolvimento emocional de um bebê abrigado* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Paraná, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Belém.

Omizzollo, P. (2017). *Experiências de (des)continuidade e o vir a ser no abrigo: desdobramentos a partir da teoria de d. Winnicott* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação Psicanálise: Clínica e Cultura, Porto Alegre.

Organização Das Nações Unidas. (1959). *Declaração dos Direitos da Criança*. Assembleia Geral das Nações Unidas.

Organização Das Nações Unidas. (1989). *Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança*. Assembleia Geral das Nações Unidas.

Pedrosa, M. I. (2009). A surpreendente descoberta: quem é e o que pode apreender uma criança de até três anos. *Salto para o Futuro*, v. XIX, pp. 17-24.

Piccinini, C. A., Moura, M. L. S., Ribas, A. F. P., Bosa, C. A., Oliveira, E. A., Pinto, E. B., Schermann, L. & Chahon, V. L. (2001). Diferentes perspectivas na análise da interação pais bebê/criança. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 14 (3), pp. 469-485.

Rasse, M. (2000, dezembro). Association Pikler Lóczy de France: Pour une réflexion sur l'enfant. *Le Furet*, [s.l.], 33, pp. 49-51.

Rossetti-Ferreira, M. C., Almeida, I. G. & Moura, G. G. (2014). Desafios à qualidade do acolhimento institucional de crianças e adolescentes: o que nossas pesquisas tem mostrado? In *Seminário Internacional Qualidades dos Serviços de Acolhimento*, 2, São Paulo. São Paulo: Neca.

Rossetti-Ferreira, M. C., Amorim, K. S., Soares-Silva, A. P. & Oliveira, Z. M. R. (2008). Desafios metodológicos na perspectiva da rede de significações. *Cadernos de Pesquisa*, [s.l.], v. 38 (133), pp. 147-170.

Rossetti-Ferreira, M. C., Amorim, K. S. & Soares-Silva, A. P. (2004). Rede de Significações: alguns conceitos básicos. In M. C. Rossetti-Ferreira, K. S. Amorim, A. P. Soares-Silva & A. M. A. Carvalho (Orgs.). *A rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano* (pp. 24-41). Porto Alegre: Artmed.

Sarmiento, M. J. (2008). Conhecer a infância: os desenhos das crianças como produções simbólicas. In A. J. Martins Filho & P. D. Prado (Orgs.). *Das pesquisas com crianças à complexidade da infância* (pp. 27-60). Campinas, SP: Autores Associados.

Sigal, J., Perry, J. C., Rossignol, M. I. & Ouimet, M. C. (2003). Unwanted infants: psychological and physical consequences of inadequate orphanage care 50 years later. *American Journal of Orthopsychiatry*, [s.l.], 73, pp. 312.

Soares, S. M. (2017). *Vínculo, movimento e autonomia: educação até 3 anos*. São Paulo: Omnisciencia.

Spitz, R. A. (1979). *O primeiro ano de vida: um estudo psicanalítico do desenvolvimento normal e anômalo das relações objetais*. São Paulo: Martins Fontes.

Tardos, A. (2010, dezembro). Introducing the Piklerian developmental approach: history and principles. *The signal: newsletter of the world association for infant mental health*, [s.l.], 18 (3-4), pp. 1-4.

Vamos, J. (2010, dezembro). The Role of Body Caring activities in the Piklerian approach of Mothering. *The signal: newsletter of the world association for infant mental health*, [s.l.], 18 (3-4), pp. 7-9.

Villachan-Lyra, P. (2012). *Contribuições da Análise Interacional e Videográfica para Análise Neuropsicológica Infantil em Quadros Neurológicos e Psiquiátricos* (Monografia de Especialização). Faculdade Redentor, Especialização em Neuropsicologia Clínica, Rio de Janeiro.

Winnicott, D. W. (1945/2000). Desenvolvimento emocional primitivo. In *Da pediatria à psicanálise: obras escolhidas*. Rio de Janeiro: Imago.

Vygotsky, L. S. (1978/1998). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.

Vygotsky, L. S. (1954/1993). *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.

CAPÍTULO 5

Pesquisa com crianças e representações sociais: O método em foco

Viviane de Bona
Marcela Karolinny da Silva Costa
Victoria Luiza Ramos da Silva



A fim de evidenciar a necessidade de entender a criança como sujeito e não apenas objeto das pesquisas, permitindo o seu protagonismo na produção de conhecimento, trazemos para o debate aspectos conceituais na perspectiva de buscar elementos que coloquem em pauta o ponto de vista das crianças sobre diferentes objetos sociais.

Assim como Pinto e Sarmiento (1997), acreditamos que o olhar das crianças pode revelar fenômenos sociais. Portanto, interpretar as representações sociais compartilhadas por crianças pode ser não apenas um meio de acesso à infância como categoria social, mas às próprias estruturas e dinâmicas sociais. Diante disso, torna-se pertinente a realização de investigações que permitam que crianças se posicionem, possibilitando a compreensão das experiências que vivenciam no contexto atual. Corrobora esse argumento a proposição de Chombart de Lauwe e Feuerhahn (2001) ao afirmarem que os sistemas de representações adquiridos pelas crianças e sua representação de si resultam das interações com o seu ambiente.

145

Todavia, quando nos propomos à realização de uma pesquisa, muitos aspectos precisam ser ponderados. Entre outros, destacamos alguns que não podem deixar de ser considerados; são eles: qual perspectiva de pesquisa orienta a investigação? Qual a pergunta/problema que pretendemos responder? Quais os caminhos metodológicos que nos farão alcançar nossos objetivos? Para além dessas indagações, é fundamental estar atento a quem serão os participantes escolhidos e essencialmente quais serão os instrumentos, bem como os cuidados e/ou adaptações que devem ser intencionados a partir da particularidade destes participantes.

Portanto, este capítulo possui o objetivo de apresentar um desenho metodológico desenvolvido em pesquisa com crianças e a viabilidade dos instrumentos de coleta de dados que foram utilizados mesmo com participantes pequenos. Em especial, daremos ênfase aos grupos focais realizados. Detalharemos como o roteiro e as estratégias de mediação dos grupos foram pensados em função da especificidade de nossos colaboradores serem crianças, trazendo por fim as impressões sobre o uso dessa técnica.

Pesquisa Desenvolvida: seus objetivos e o referencial teórico adotado

A investigação a que nos referimos como pano de fundo para destacar o método de coleta de dados desenvolvido permitiu que crianças se posicionassem para compreendermos as experiências que vivenciam no contexto atual – marcado por diversas tecnologias.

Embasadas teórico e metodologicamente pela Teoria das Representações Sociais (TRS), desenvolvemos uma proposta de coleta de dados com crianças. Pronunciamos que se trata de um teste de associação livre de palavras, bem como a hierarquização das evocações (em primeira etapa) e grupos focais (em segunda etapa).

A pesquisa em tela teve o objetivo geral de identificar as representações sociais de criança compartilhadas por estudantes na faixa etária de 6 (seis) a 11 (onze) anos, e analisar as suas relações com a presença das tecnologias digitais da informação na sociedade atual.

146

O estudo das representações sociais, por um lado, indica modos de pensamento sobre os objetos sociais e, por outro lado, evidencia o modo como o sujeito se define com relação a esses objetos. É por isso que justificamos a escolha da TRS que oferece instrumentos reflexivos aos pesquisadores para eles se debruçarem sobre esses fenômenos.

Serge Moscovici, na década de 1960, retomando e renovando o conceito de representação coletiva de Durkheim, situou o conceito de representações sociais como um conjunto de imagens, opiniões e crenças, ou como ele próprio as denominou, ‘teorias do senso comum’ que formam o conhecimento cotidiano que orienta as práticas sociais. Agrega-se valor à representação social justamente pelo fato de ela estar intimamente relacionada à dinâmica de construção da realidade social.

O conhecimento estudado pela TRS é um conhecimento elaborado e partilhado que ajuda a apreender os acontecimentos da vida co-

tidiana, a dominar o ambiente, a facilitar a comunicação de fatos e ideias e situar informações frente a pessoas e grupos, orientando e justificando os comportamentos dos sujeitos. Na perspectiva moscoviciana, o estudo das representações sociais pressupõe investigar o que pensam, por que pensam e como pensam os indivíduos acerca de um determinado objeto social (Almeida, 2005).

Nas palavras de Moscovici (2007), devem-se estudar tais representações, suas propriedades, suas origens e seu impacto, para desvelar as ideias compartilhadas pelos grupos que regem as condutas, tanto as desejáveis como as admitidas.

Pessoas e grupos criam representações no decurso da comunicação e da cooperação. Representações, obviamente, não são criadas por um indivíduo isoladamente. Uma vez criadas, contudo, elas adquirem uma vida própria, circulam, se encontram, se atraem e se repelem e dão oportunidade ao nascimento de novas representações, enquanto velhas representações morrem. (Moscovici, 2007, p.41).

147

Nesse sentido, é possível considerar que uma representação social “é um guia para a ação” (Abric, 1994a, p. 13) e orienta não só as ações, como as relações sociais. Pode ser apresentado concretamente como um conjunto de elementos cognitivos (opiniões, informações e crenças) relativo a um objeto social (Moliner, Rateau, & Cohen-Scali, 2002). As características desse conjunto de elementos são: ser organizado, ser partilhado pelos indivíduos de um mesmo grupo, ser coletivamente produzido no processo global das comunicações e ser socialmente útil, pois, além de auxiliar na compreensão e interpretação da realidade, também intervém nas interações grupais.

No intuito de refletir sobre a teoria proposta inicialmente por Moscovici, diversas abordagens emergiram a fim de contribuir com essa teoria. Hoje, fala-se em três correntes complementares: uma, liderada por Willem Doise (2002), que focaliza os objetos de re-

apresentação social em uma perspectiva mais sociológica; outra, por Denise Jodelet (2001), que vem se dedicando a precisar e sistematizar a evolução do conceito de representação social, mais destinada a processos; e uma terceira, proposta por Jean-Claude Abric (2000), que enfatiza uma dimensão cognitiva estrutural das representações; esta última é a abordagem que aderimos na pesquisa como pressuposto norteador de procedimentos de coleta, análises e discussão dos resultados.

Em síntese, a proposição feita pela abordagem estrutural das representações sociais é que toda representação tem um conteúdo e uma estrutura que é organizada hierarquicamente pelos elementos que a constituem e pelas relações que esses elementos mantêm entre eles. Essa organização se efetiva a partir de um duplo sistema: um central e um periférico, que possuem características e papéis específicos, porém complementares um ao outro (Abric, 2003). O sistema central ou núcleo central é composto por elementos que dão significado, consistência e permanência à representação. Esse núcleo garante a homogeneidade da representação e possibilita a comunicação (Sá, 2002). O sistema periférico, por sua vez, é composto por elementos que se organizam em torno do núcleo central; seus componentes são mais acessíveis, vivos e concretos, dependentes do contexto. Os elementos periféricos são, portanto, mais flexíveis e permitem a integração de experiências e histórias individuais, admitindo a heterogeneidade do grupo e as contradições.

É para dar conta daquilo que a referida abordagem anuncia, como essencial na apreensão das representações sociais, que uma investigação que se orienta por ela precisa ser desenhada com caminhos que possibilitem encontrar os elementos constitutivos da representação, bem como a organização destes elementos. No entanto, para que sejam estabelecidas relações, muitas vezes são utilizados diversificados instrumentos em momentos diferentes, que retomam resultados iniciais e possibilitam o aprofundamento de sentidos apreendidos em primeira instância, mas que somente eles

não dão conta da questão que orienta a investigação. Dessa forma, o caminho metodológico, bem como os instrumentos utilizados para o alcance do objetivo mencionado no início desta seção serão apresentados nas páginas subsequentes.

Desenho Metodológico Utilizado: um panorama geral da coleta e suas etapas

A pesquisa realizada, de caráter qualitativo, teve como campo empírico escolas públicas e particulares do Recife. Foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFPE, tendo a anuência das instituições e autorização de todos os responsáveis pelos participantes por meio de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

149

A investigação foi desenhada a partir da formação de duas etapas, sendo que a primeira consistiu em um teste de associação livre de palavras, bem como a hierarquização das associações por 212 (duzentas e doze) crianças participantes, na faixa etária de 6 (seis) a 11 (onze) anos, oriundas de quatro instituições, sendo duas públicas e duas privadas; e a segunda em entrevistas coletivas a partir do grupo focal (número menor de participantes representativos da primeira etapa).

A pesquisa teve uma fase inicial, chamada de estudo piloto, que nos ajudou a definir e validar o instrumento que compôs a etapa 1. Segundo Almeida (2005), é interessante a construção do instrumento de pesquisa a partir de um estudo piloto, testando a sua adequação para o alcance dos objetivos. Acrescentamos ainda a importância de se averiguar se os participantes terão condições de responder e compreenderão o instrumento de coleta de dados pensado.

Ressaltamos que a associação livre de palavras com crianças foi adotada em estudos anteriores (Bona, 2010; Bona & Maia, 2010). Na

ocasião, percebemos que, quando a associação livre é apresentada na forma de brincadeira, a criança compreende a dinâmica desenvolvida e participa com competência desta produção de conhecimento. É por isso que avançamos na composição e uso deste instrumento, ao solicitar também a hierarquização das palavras e a justificativa desta hierarquia pelas crianças.

Conforme já mencionamos, tomando a abordagem estrutural das representações sociais como referência, tem-se noção de que o percurso escolhido precisa utilizar métodos visando encontrar e fazer emergir elementos constitutivos da representação, bem como a organização destes elementos (Abric, 1994b, 2005). Na primeira etapa, percorremos o caminho dos métodos associativos (Abric, 1994b), especificamente utilizando a técnica de associação livre de palavras, acompanhada da hierarquização efetuada pelo próprio participante.

150

A técnica de associação ou evocação livre de palavras consiste em apresentar a um sujeito uma palavra (ou uma série de palavras), que funcionará como um termo indutor. A partir deste termo indutor, é solicitado ao sujeito que produza palavras, frases ou expressões que lhe vierem à mente de forma espontânea. A associação ou evocação livre é considerada um instrumento que proporciona a atualização de elementos implícitos ou latentes mascarados nas produções discursivas, possibilitando acessar mais rapidamente e de forma menos controlada os elementos que constituem o campo semântico do objeto estudado (Abric, 1994b).

Consoante ao modelo teórico apresentado por Abric (2005) para identificação do conteúdo explícito e da organização de uma representação, o método de evocação hierarquizada propicia recolher tanto o conteúdo como o *ranking* de importância das palavras apresentadas pelo próprio sujeito, como um dos indicadores de provável pertença ao núcleo central das representações.

A primeira fase consiste em, a partir do termo indutor, solicitar ao sujeito a produção de palavras ou expressões que lhe venham à mente. Na segunda fase, a de hierarquização, o sujeito é incitado a classificar sua própria produção em função da importância que ele atribui a cada termo para definir o objeto em questão. A frequência de aparição e a ordem de importância atribuída são, portanto, indicadores de centralidade. Importante salientar que a palavra geralmente mais associada, ou associada em primeiro lugar, não é necessariamente a mais importante para um sujeito, podendo ser simplesmente aquela que é mais partilhada socialmente. Assim, o cruzamento de duas informações recolhidas viabiliza uma primeira observação do *status* dos elementos da representação.

A partir das orientações do método de evocação hierarquizada (Abric, 2005), elaboramos para a coleta de dados um questionário composto de duas partes: uma de caracterização dos participantes (dados de identificação); e a outra com os termos indutores para o teste de associação livre, o campo para indicação pelo sujeito da importância das palavras associadas e o espaço para justificar sua escolha.

Assim, a coleta da etapa 1 foi realizada em forma de jogo/brincadeira contendo fases para o preenchimento do questionário (instrumento 1). Primeiramente houve o preenchimento quanto ao perfil dos/das participantes (gênero, idade e a série na qual estava estudando). Em seguida, a criança disse as cinco primeiras palavras que lhe vieram à mente ao ouvir o termo ‘criança’ e na sequência escolheu a palavra que melhor representasse o termo justificando essa escolha. Na terceira fase elas realizaram a mesma ação – dizer as cinco primeiras palavras e escolher a que melhor representa o termo indutor –, agora para a expressão: ‘tecnologia e criança’. Por fim, na quarta e última fase do questionário, os/as participantes foram convidados a dizer livremente quais tecnologias eles faziam uso em casa e quais faziam uso dentro da escola. Os dados coletados a partir dessa etapa foram digitados no *Excel* e previamente analisados em categorias semânticas, para a construção da etapa seguinte da investigação.

Tendo em vista a análise preliminar e os resultados obtidos na etapa 1, retornamos ao campo de pesquisa para dialogarmos mais profundamente com os/as participantes sobre os resultados que surgiram em torno do objeto da pesquisa – a criança. Utilizamos a técnica do Grupo Focal, que se trata da constituição de um grupo de pessoas selecionadas por um pesquisador para discutir um tema a partir de sua experiência pessoal (Gatti, 2005). De acordo com esta autora, a técnica nos permite

[...] compreender processos de construção da realidade por determinados grupos sociais, compreender práticas cotidianas, ações e reações a fatos e eventos, comportamentos e atitudes, construindo-se uma técnica importante para o conhecimento das representações, percepções, crenças, hábitos, valores, restrições, preconceitos, linguagens e simbologias prevalentes no trato de uma dada questão por pessoas que partilham alguns traços em comum, relevantes para o estudo do problema visado (Gatti, 2005, p. 11).

152

Isto é, com a formação do grupo focal cercamos o nosso objeto de pesquisa e validamos os resultados encontrados na primeira etapa da investigação, a partir da especificidade de cada grupo de participantes.

Foram formados oito grupos focais sendo dois em cada escola, cada um contando com cinco crianças – que já tinham participado da primeira etapa da pesquisa – de faixa etária aproximada. Em um grupo, havia crianças entre 6 e 8 anos e, no outro grupo, crianças dos 9 aos 11 anos. Realizamos gravações em vídeo e em áudio para o registro do momento de interação sendo a equipe composta por três auxiliares de pesquisa – uma responsável por mediar o diálogo com as crianças –, uma observadora – para realizar anotações relevantes para a contribuição da análise – e uma pessoa encarregada pelas filmagens. Cada grupo teve duração média de 30 minutos.

Construímos passos/perguntas para a execução dos grupos focais, tendo em vista os resultados encontrados na primeira etapa. Des-

tacamos, então, que, em função de os conteúdos encontrados para cada grupo (escola particular ou pública) apresentarem, de certa forma, uma variação na frequência e presença de alguns elementos, a lógica de abordagem e sequência na realização dos grupos foi a mesma. Entretanto, o roteiro foi elaborado para cada realidade específica, atendendo aos aspectos que se destacaram em cada uma das análises e possibilitando dessa forma, maior imersão nos sentidos compartilhados pelos/pelas participantes.

Assim, as perguntas/passos pensados e realizados para o grupo de participantes da escola particular foram: (1) Apresentar os adultos presentes (mediadora, observadora e auxiliar de filmagem); (2) Explicitar o objetivo do encontro (conversaremos a respeito do que é ser criança); (3) Solicitar que cada estudante se apresente informando o seu nome e o que mais gosta de fazer; (4) Formular a questão “o que é ser criança para você?; (5) Retomar a primeira etapa da pesquisa, lembrando o teste de associação livre de palavras e revelando, que as palavras ‘brincar’ e ‘brincadeira’ foram muito recorrentes. Questionar, então, por que eles/as achavam que essas palavras foram as que mais tiveram destaque?; (6) Perguntar aos participantes do que eles/as mais gostam de brincar?; (7) Questionar o grupo se eles consideram brincar e brincadeira a mesma prática; (8) Indagar os/as participantes sobre o que costumam fazer quando estão em casa; (9) Perguntar, um a um, que tipo de tecnologia ele/a mais utiliza e por qual motivo?; (10) Questionar os/as participantes se quando fazem uso do celular eles/as também consideram como um ato de brincar; (11) Encerrar o grupo focal solicitando uma apreciação dos/as participantes sobre aquele momento.

Já a sequência de perguntas/passos realizada aos/as participantes da escola pública foram: (1) Apresentar os adultos presentes (mediadora, observadora e auxiliar de filmagem); (2) Explicitar o objetivo do encontro (conversaremos a respeito do que é ser criança); (3) Solicitar que cada estudante se apresente informando o seu nome e o que mais gosta de fazer; (4) Perguntar ao grupo como eles/as acham que

as crianças podem se divertir; (5) Pedir que as crianças expliquem por que criança não é adulto, questionando se há alguma prática que tanto as crianças quanto os adultos realizem e que sejam iguais?; (6) Provocar os/as participantes a responderem se crianças têm responsabilidades; (7) Perguntar ao grupo a respeito do que as crianças sentem; (8) Formular as questões “é possível se divertir no celular? Como?”; (9) Indagar os/as participantes sobre o que eles/as mais apreciam em fazer na internet; (10) Levantar os questionamentos “você sabem o que é rede social? Como usam?”; (11) Perguntar ao grupo se é perigoso usar as tecnologias; (12) Encerrar o grupo focal solicitando uma apreciação dos/as participantes sobre aquele momento.

Realizamos gravações em áudio nos oito grupos e videograções em apenas sete grupos. A análise dos grupos focais foi realizada a partir da transcrição dos áudios e, como complemento, contamos com as gravações em vídeo para a identificação dos/as próprios/as participantes, enxergando com nitidez a resposta de cada criança e se atentando às interações que aconteceram entre eles/as.

154

Na análise do corpus textual dos dados coletados na primeira etapa da pesquisa, utilizamos o *software* Iramuteq, que nos permitiu identificar a estrutura das representações sociais de criança compartilhadas por estudantes de escolas particulares e públicas do Recife. Foi realizada análise dos dados de cada contexto separadamente. Dentre as diversas funções e análises que o *software* é capaz de realizar, apenas fizemos a análise de similitude e a análise prototípica.

A primeira análise nos possibilita enxergar a congruência entre as palavras enunciadas pelos participantes, criando, assim, relações de conexão entre os termos. Já a análise prototípica auxilia a perceber e compreender a estrutura da representação social, a partir do cruzamento entre a frequência da palavra associada e a sua indicação de importância pelo surgimento de quadrantes (zonas de organização do conteúdo representacional).

Sinteticamente, a análise prototípica “não é um procedimento de cálculo de parâmetros e níveis de significação, mas sim um padrão de organização de informações relativas à evocação de formas verbais de modo sintético” (Walchelke & Wolter, 2011, p. 523). A análise de similitude nos fornece a correlação existente entre as palavras, colaborando para a identificação da estrutura da representação. Vale ressaltar que “não é a presença maciça de um elemento que define a sua centralidade, mas sim o fato de que ele dá significado à representação” (Abrie, 2000, p. 31). Isto é, o núcleo central deve ter relação e fazer sentido com o contexto da pesquisa, isso não significa que necessariamente a palavra com maior frequência será o núcleo central da representação.

Destacamos que a análise mais ampla de todo o material se configurou a partir de um conjunto de resultados complementares que dialogaram entre si, já publicados em eventos científicos, periódicos qualificados e capítulos de livro.

Nas análises, tanto as palavras evocadas pelos/as participantes quanto as justificativas trazidas por eles/as permitiram construir informações e fazer inferências a partir de suas falas, que, com o auxílio do grupo focal, puderam ser mais bem discutidas e contempladas. A complementaridade de informações obtidas nesses momentos facilitou a compreensão acerca do objeto da pesquisa e, ainda, a atribuição de sentidos a partir das representações apreendidas.

Impressões Sobre o Uso do Grupo Focal com as Crianças: os cuidados e as limitações

A fim de ressaltar e incentivar o uso da técnica do grupo focal com crianças, detalharemos o cuidado que tivemos quando idealizamos efetivar os grupos focais com nossos participantes, assim como relataremos as dificuldades encontradas ao realizarmos tal técnica.

O grupo focal pode ser aplicado em processos de pesquisa ou em processo de avaliação (avaliação de impactos), sendo usual a composição de vários grupos focais para uma mesma investigação, para dar cobertura a variados fatores que podem ser intervenientes na questão a ser examinada (Gatti, 2005). No caso de pesquisa, pode ser o único instrumento utilizado, ou pode ser complementar ao levantamento dos dados a fim de cercar o objeto de diferentes formas, sendo então úteis em análises por triangulação ou para validação de dados.

Optamos em utilizar a técnica como complementar no desenvolvimento da investigação, sendo que consistiu no que designamos de segunda etapa. Para a realização desta segunda etapa, o grupo focal, procedemos ao estudo prévio da primeira etapa da pesquisa (o teste de associação livre de palavras) e, a partir das primeiras análises, alguns questionamentos surgiram. Em função desses questionamentos, elaboramos roteiros (já apresentados no item anterior) que contemplassem não apenas as respostas que buscávamos, mas também que estivessem à altura da compreensão dos/as participantes; e, por isso, elaboramos perguntas diretas e simples. Nesse sentido, os primeiros cuidados que tivemos foram quanto à linguagem a ser utilizada pela mediadora no momento da realização do grupo focal. Além disso, buscamos equilibrar o número de meninas e meninos e suas faixas etárias. Esse último aspecto referente à faixa etária foi pensado justamente para que os/as participantes não se sentissem inibidos/as para se posicionarem diante das interações provocadas, ou para que os maiores não chegassem a dominar as discussões.

Todas as nossas escolhas e decisões tiveram embasamento nas orientações de Gatti (2005), inclusive a quantidade de participantes, bem como as características dos integrantes de cada grupo. Segundo a autora, a organização e o desenvolvimento do trabalho com grupo focal precisam ter claro o problema de pesquisa; ter um roteiro preliminar que oriente e estimule a discussão – mas que deve ser usado com flexibilidade. E para a composição dos grupos devem ser estabelecidos critérios associados às metas da pesquisa.

Aqui destacamos que esse cuidado é fundamental para o êxito e o aproveitamento da coleta, pois os critérios são estabelecidos no ato do planejamento. Relembramos que estávamos planejando coleta em grupo com crianças a partir de 6 anos de idade. Algo que nos preocupava era se as crianças falariam, iriam interagir ou se sentiriam inibidas. Então discutimos que para o contato inicial seria interessante a condução a partir de uma dinâmica que alguns autores chamam de ‘quebra gelo’ ou ‘aquecimento’. No nosso caso, essa dinâmica se estabeleceu quando cada criança se apresentou dizendo o nome e o que mais gosta de fazer. Essa informação tanto serviu como elemento disparador como também indicador para análise, pois ao dizer o que mais gostavam de fazer, revelaram o seu dia a dia infantil, inclusive evidenciando a presença de tecnologias em seu cotidiano sem mesmo ser mencionado questionamento sobre elas.

Um artifício interessante foi providenciar crachá para a escrita dos nomes dos/das participantes, assim eles/as sempre seriam chamdos/as por seus nomes tanto pelo mediador, quanto pelos/pelas demais participantes, pois eles/as necessariamente não se conheciam. Seguimos as orientações de que, para o desenvolvimento do processo grupal, deve-se criar uma situação de conforto, de certo distensionamento; deve-se, ainda, deixar claro o que se espera da participação e passar as informações básicas e necessárias à realização.

Assim, ao início de cada grupo focal procuramos dialogar informalmente com os/as participantes para que eles/as não se sentissem pressionados/as ou apreensivos/as com o que iria acontecer. Durante o diálogo inicial, apresentamo-nos e estabelecemos uma regra: cada participante pode falar, desde que respeite a fala do outro. No entanto, ao longo da conversa nem todos conseguiam respeitar a regra e interrompiam a fala do colega, gerando dificuldades no momento da transcrição do áudio.

Foi observado que a presença da câmera deixou alguns participantes, principalmente os menores, intrigados e curiosos, perguntando se

iriam aparecer na TV. Alguns deles, a princípio, mostraram-se tímidos e receosos de serem gravados, no entanto, ao ser explicado que as filmagens não seriam divulgadas, eles retomaram a tranquilidade.

Além dos fatores já citados, também buscamos realizar os grupos focais em, no máximo, 30 minutos, para que não causasse impaciência nos participantes. No entanto, com os grupos de 6 a 8 anos, tivemos dificuldades para mantê-los no formato inicialmente estabelecido, em semicírculo. Um fator que pode influenciar na distração é o espaço em que a coleta acontece. Como o espaço era oferecido pelas escolas, em alguns lugares havia elementos que causavam curiosidade e tiravam o foco, sendo necessário que o mediador pedisse para voltar a sentar em alguns momentos, principalmente quando se tratava de crianças menores. Atentamos para que o ambiente de coleta seja propício e acolhedor. Por fim, alertamos para a necessidade de se compor uma equipe para a coleta de dados, o que pode ser um implicativo quando se precisa de assistentes na pesquisa.

158

A sugestão é que se tenha um mediador – aquele que conduz, mas que não pode propor ideias, nem inquirir diretamente, nem fazer julgamentos. Vichas (apud Giovinazzo, 2001) pontua que o mediador deverá apresentar algumas habilidades necessárias à construção dos dados, tal qual, criar um ambiente empático e respeitoso, que permita aos participantes se sentirem à vontade o suficiente para colocarem suas ideias no grande grupo. Aqui destacamos a necessidade de enfatizar que não há resposta ‘errada’ para as proposições que serão feitas, pois, uma vez que estamos lidando com crianças, é preciso considerar que qualquer mínimo detalhe pode causar inibição na atividade.

Precisa-se também de uma pessoa que figure como observador. Seu papel é realizar os registros cursivos, estando atento às reações, que frequentemente não são notadas pelo mediador. No entanto, essa é uma posição que requer cautela, pois a presença de pessoas estranhas pode causar algum tipo de incômodo aos participantes (Stewart & Shamdasani, 1990). Por isso, recomendamos que o me-

diador presente e integre o observador ao grupo para diminuir o impacto de sua presença.

Há ainda aquele responsável pelas gravações em vídeo, que se atenta à posição da câmera e possibilidade de registrar pequenos detalhes. Essa pessoa fica responsável por controlar todas as formas de registro, seja em áudio ou em vídeo – que é a sugerida.

Um dos aspectos limitadores da técnica, diz respeito ao fato de que os dados não podem ser generalizáveis, em função do pequeno número de participantes e do modo como eles foram selecionados. Outro aspecto é que exige, conforme vimos, composição de equipe para a coleta, cuidados metodológicos e certa formação do mediador em trabalhos com grupos, no caso de crianças, em especial, para que possam manter o foco sem realizar interferências comprometedoras.

159

Para finalizar, retomamos que o planejamento de um grupo focal exige entre outras coisas: (a) objetivo ou problema de pesquisa claramente definido; (b) adequação das características do grupo (tamanho, tipo, encontros) para os propósitos da pesquisa; (c) aproximação do pesquisador ao universo da população-alvo; (d) preparo, habilidade e organização do mediador/moderador; (e) apoio de assistente(s) de pesquisa; (f) registro sistemático das informações.

Últimas Palavras: alguns resultados para fechar a conversa

Na investigação apresentada adotou-se a perspectiva de colocar em evidência o discurso das crianças sobre as experiências que vivenciam no contexto atual, para compreender o que é ser criança, bem como suas representações sociais sobre a criança e a infância na sociedade contemporânea. Uma das ferramentas de coleta destacadas neste texto foi a técnica de grupo focal.

Como as representações sociais são teorias construídas coletivamente a partir da comunicação social, os grupos focais possibilitam um rico acesso não apenas aos seus conteúdos, mas aos processos que incidem na formação e evolução destas teorias. A técnica permite a explicitação de formas de pensar e agir dos sujeitos no meio em que vivem e na pesquisa apresentada serviu como processo de realimentação dos dados e do conteúdo que tomou forma no processo da investigação.

Além disso, reforçamos a relevância desse procedimento metodológico, pois a partir dele tivemos a simulação das conversações espontâneas pelas quais as representações são veiculadas na vida cotidiana (Sá, 2002), permitindo, assim, a explicitação de formas de pensar e agir das crianças no meio em que vivem, e, revelando, nesse sentido, suas percepções e atitudes.

Entretanto, empregamos os grupos focais como instrumento complementar na composição da pesquisa, pois apenas esta técnica não daria conta de apreender a estrutura e os elementos nucleares das representações colocadas em relevo. Para isso, destacamos a necessidade da evocação e hierarquização de palavras.

160

Abordando em síntese os resultados obtidos, a análise conjunta dos dados coletados a partir das diferentes etapas que compuseram a pesquisa nos levaram a identificar o caráter não universal da infância, uma vez que movidas por diferentes culturas as crianças criam e recriam diversos olhares acerca de si próprias. Tais características aparecem nas formações de subgrupos na estrutura da representação.

No entanto, a formação do núcleo central revela e sustenta que as representações sociais dos grupos pesquisados giram em torno dos termos que refletem ora uma cobrança social, indicada pelos termos estudar e escola, ora um reflexo daquilo que demonstram ser, indicado pelos termos felicidade, alegria, amizade, brincar e brincadeira, que apresentam, inclusive, significados diferentes aos olhos das crianças.

A brincadeira faz parte de uma coletividade, portanto precisa necessariamente da presença de mais pessoas. Já o brincar, de acordo com as crianças, é uma prática que pode ser realizada individualmente. Especificidades como essas, que, através de um olhar adolto-cêntrico, poderiam ser consideradas como iguais, apenas puderam ser compreendidas por meio das análises do grupo focal. Por isso, reiteramos quão enriquecedora foi a experiência e realização dessa técnica.

Em suas evocações e nas interações nos grupos focais, os participantes mostraram um uso acentuado de celulares, dispositivos móveis, entre outras ferramentas tecnológicas. Pelo fato de nossos colaboradores da pesquisa encontrarem-se em um contexto chamado por Lucena (2014) de ‘cultura digital’, podemos afirmar que grande parte das crianças têm bastante familiaridade e contato com esses recursos. O realce ao uso do ‘celular’ é justificado em função da convergência oferecida por ele, que integra a possibilidade de realizar diferentes tarefas/ações e compartilhamentos, a exemplo de se comunicar, pesquisar, se divertir e se distrair.

Portanto, consideramos que a sequência metodológica desenhada favoreceu a apreensão dos resultados, e consequentemente das representações sociais pesquisadas. Indicamos que estes instrumentos podem e devem ser utilizados com crianças, mas a preparação e até mesmo sua aplicação devem ser muito bem planejadas, e sempre adaptada à idade que os colaboradores possuem, sendo favorável a sua execução da forma mais lúdica possível.

Referências

Abric, J-C. (1994a). Les représentations sociales: aspects théoriques. In J-C. Abric (Dir.). *Pratiques Sociales et Représentations* (pp.11-36). Paris: Presses Universitaires de France-PUF.

Abric, J-C. (1994b). Méthodologie de recueil des représentations sociales. In J-C. Abric (Dir.). *Pratiques Sociales et Représentations* (pp. 59-82). Paris: Presses Universitaires de France-PUF.

Abric, J-C. (2000). A abordagem estrutural das representações sociais. In A. S. P. Moreira & D. C. Oliveira (org). *Estudos interdisciplinares de representação social*. (pp.27-38). Goiânia: A.B.

Abric, J-C. (2003). Abordagem estrutural das representações sociais: desenvolvimentos recentes. In P.H.F. Campos & M.C. da S. Loureiro (orgs.). *Representações sociais e práticas educativas*. (pp. 37-57). Goiânia, Ed. UCG.

Abric, J-C. (2005). La recherche du noyau central et la zone muette des représentations sociales. In J-C. Abric (Org). *Méthodes d'étude des représentations sociales* (pp. 59-80). Ramonville Saint-Agne: Éditions Érès.

Almeida, A. M. O. (2005). A pesquisa em Representações Sociais: proposições teórico-metodológicas. In M. F. S. Santos & L. M. Almeida (Orgs). *Diálogos com a Teoria das Representações Sociais*. (pp. 117- 160). Recife: Ed. Universitária da UFPE.

Bona, V. (2010). *Tecnologia e infância: ser criança na contemporaneidade*. (Dissertação) Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática e Tecnológica da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, Recife. 144f.

Bona, V. & Maia, L. S. L. (2010). As representações sociais de criança e as tecnologias: uma proposta de metodologia de pesquisa. *Intermeio*, 16(32), 49-61.

Chombart de Lauwe, M-J. & Feuerhahn, N. (2001). A representação social na infância. In: D. Jodelet (Org.). *As Representações Sociais*. Rio de Janeiro: EDUERJ.

Doise, W. (2002). Da psicologia social à psicologia societal. *Psicologia: teoria e pesquisa*, 18(1), 27-35.

Gatti, B. A. (2005). *Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas*. Brasília: Liber Livro Editora.

Giovinazzo, R. A. (2001). Focus group em pesquisa qualitativa: fundamentos e reflexões. *Administração on line*, 2(4).

163

Jodelet, D. (2001). Representações sociais: um domínio em expansão. In D. Jodelet. *As Representações Sociais*. (pp. 17-44). Rio de Janeiro: EDUERJ.

Lucena, S. (2014). Cultura digital e educação do século XXI. In: S. Lucena (Org.). *Cultura digital, jogos eletrônicos e educação*. Salvador: EDUFBA.

Moscovici, S. (2007). *Representações sociais: investigações em psicologia social*. (5a ed.) Petrópolis-RJ: Vozes.

Moliner, P., Rateau, P. & Cohen-Scali, V. (2002). *Les représentations sociales: pratiques des études de terrain*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes - PUR.

Pinto, M. & Sarmiento, M.J. (Coord.). (1997). *As crianças: contextos e identidades*. Braga: Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho.

Sá, C. P. (2002). *Núcleo central das representações sociais*. (2a. ed.) Petrópolis-RJ: Vozes.

Stewart, D. W. & Shamdasani, P. (1990). *Focus group research: exploration and discovery*. Newbury Park: Sage.

Wachelke, J. & Wolter, R. (2011). Critérios de construção e relato da análise prototípica para representações sociais. *Psicologia Teoria e Pesquisa*, 27(4), 521-526.

CAPÍTULO 6

Ensaio de categorização de comportamentos sociais de crianças

Juliana Maria Ferreira de Lucena
Karine Porpino Viana



Este capítulo propõe discutir o processo de categorização do comportamento de crianças em situação de interação social com pares de mesma idade na qual seja possível inferir suas compreensões sociais no fluxo de duas situações interacionais: (1) quando uma dupla resolve um problema de transformação espacial; (2) quando um trio de crianças brinca em uma situação de observação planejada. Indica-se convergências e particularidades do trabalho de categorização e reflete-se sobre a importância de integrar uma reflexão sobre produto e processo aos estudos de desenvolvimento nas pesquisas relacionadas à compreensão social infantil.

O termo compreensão social (Dunn, 1988, 1999) é usado para dar destaque à influência das relações sociais no desenvolvimento das capacidades cognitivas das crianças (Brownell, Ramani, & Zerwas, 2006; Cutting & Dunn, 1999, 2006; Dunn, Cutting, & Fisher, 2002; Hughes, 2011), especialmente a teoria da mente e a compreensão de emoções. A literatura concebe o termo compreensão social como mais inclusivo em relação à habilidade do ser humano de compreender o outro nas relações sociais (Carpendale & Lewis, 2004; Hughes, 2011), e frequentemente ele é usado em pesquisas que avaliam a capacidade de um indivíduo atribuir estados e processos mentais e emocionais a si e aos outros parceiros.

| 167

Embora existam estudos sobre compreensão social e interação de crianças (Dunn & Cutting, 1999; Maguire & Dunn, 1997; Peterson, Slaughter, & Wellman, 2018; Zapiti & Psaltis, 2012) e suas relações sociais (Cutting & Dunn, 2006; Dunn et al., 2002; Hughes & Dunn, 1998), do ponto de vista metodológico, um bom número deles partem de uma avaliação da criança em situação experimental individual ou situação experimental diádica adulto-criança. Poucos são os estudos que relacionam compreensão social e interações sociais reais com pares de idade e na brincadeira.

Cada vez mais os pesquisadores sentem a necessidade de incluir diferentes medidas que valorizem a interação social de crianças, seja

com adultos ou com pares de idade. Alguns exemplos nessa direção começam a surgir: conversas entre crianças com referência a pensamentos, sentimentos e desejos (Shahaeian, 2015); tarefas que avaliam a habilidade da criança em se engajar em faz de conta (Smith, 2010); tarefas que avaliam compreensão de emoções (Pons & Harris, *in press*); situações experimentais que avaliam a capacidade de resolução de problemas de forma cooperativa entre crianças (Brownell et al., 2006) etc. são exemplos de situações usadas para alçar a dimensão prática da capacidade de compreensão social das crianças. Entretanto, ainda há lacunas que são apontadas pela literatura (Hughes, 2011; Ramani & Brownell, 2013; Viana, Zambrana, Karevold, & Pons, 2016) como algo a ser desdobrado na busca de um melhor entendimento da criança e da sua vida social.

Definimos interação social a partir da conceituação de Carvalho, Império-Hamburger e Pedrosa (1998, p. 157) ao referirem “um potencial de trânsito de informação entre componentes de um sistema, tal que as propriedades dos componentes definem a natureza do sistema, e os componentes são simultaneamente constituídos na atualização do processo interacional”. Para a espécie humana, trocas interacionais ocorrem em um campo social de interações (ambiente social), cuja “natureza social” é definida pelas próprias ações entre os participantes envolvidos na interação, que ao mesmo tempo os constitui. As interações evidenciam que o social não está no organismo individual e, em cada espécie, elas são organizadas por princípios de sociabilidade (Carvalho, 1988; Carvalho et al., 1998), que caracterizam o seu sistema social.

A sociabilidade humana é regida por três princípios: a *orientação da atenção*, a *atribuição de significados* e a *persistência de significados*. Na orientação da atenção, um indivíduo regula-se pelo outro apenas orientando sua atenção para ele. Na atribuição de significados os parceiros encontram-se *corregulados*, ou seja, ajustam-se mutuamente e explicitamente, implicando acordos sobre a transformação de informações em significado no processo de

regulação, o que possibilita o compartilhamento deste significado construído. O terceiro princípio da sociabilidade, a persistência de significados, é possibilitada pela abreviação de significados compartilhados numa interação de regulação recíproca. Esta abreviação desencadeia outro processo mais específico de interação, a *correlação* (Carvalho et al., 1998).

Fica evidente, a partir das conceituações de compreensão social e interação social apresentadas, que há um desafio corrente nas pesquisas em psicologia do desenvolvimento sobre como categorizar a interação social de forma que a categorização indique a competência de crianças em interação para compreender o que o parceiro pensa e sente em um processo em curso. O desafio é garantir que a unidade de análise nas pesquisas seja o processo interacional e o produto consequente. Afinal, propriedades individuais só fazem sentido, para esta perspectiva, se consideradas em um campo interacional.

O Que é Categorizar o Processo Interacional?

Sob uma perspectiva sociointeracionista, defende-se que a categorização do processo interacional não pode prescindir de dois aspectos: (1) as categorias devem estar relacionadas à interação, de modo a apreender como o comportamento de uma criança regula o comportamento da(s) outra(s); (2) e essas categorias devem estar baseadas na reflexão do pesquisador sobre os dados (Carvalho, Branco, Pedrosa, & Gil, 2002; Carvalho, Império-Hamburger, & Pedrosa, 1999; Pedrosa & Carvalho, 2005).

Trabalhamos para ilustrar a discussão aqui proposta com duas situações planejadas de interação social de crianças. As duas situações foram videogravadas em investigações distintas mais adiante apre-

sentadas em detalhe: uma com crianças pré-escolares e outra com escolares da cidade do Recife. Ambas fizeram uso de câmara de filmagem, tripé para apoio da câmara e mídias para armazenamento das filmagens. Cada situação contou com materiais e procedimentos específicos ao propósito da coleta⁸. Além disso, a concordância entre observadores referente às categorias comportamentais foi realizada nos dois estudos. Dois observadores cegos, que não sabiam dos objetivos das pesquisas, e, com treino em análise de interação social de crianças por meio de registro em vídeo, codificaram 31% da amostra no primeiro estudo e 65% da amostra no segundo estudo. A porcentagem de concordância (ou fidedignidade) entre a pesquisadora e os juízes foi maior do que 70% nos dois estudos, o que indica que as categorias são confiáveis e não produzidas por mero acaso.

Para a situação de resolução de problema, participaram do estudo 64 crianças de 5 a 9 anos de idade, meninos e meninas, que frequentavam uma escola privada da cidade do Recife atendendo a famílias de renda média (Viana, Zambrana, Karevold, & Pons, *submitted*). As crianças foram convidadas a realizar, em dupla, uma tarefa de transformação espacial (“Reconstrução da Vila”) que foi inspirada em Piaget e Inhelder (1952) e adaptada por Doise e Mugny (1984).

As crianças tinham que fazer uma cópia de uma vila construída pelo pesquisador numa cartolina que possuía um lago desenhado (ponto de referência) e três ou quatro casas de cores diferentes. A tarefa continha quatro itens de complexidade crescente que variavam em termos da quantidade de casas (três ou quatro) e do nível de rotação espacial requerida (nenhuma rotação, 90° ou 180°). Cada item tinha uma duração média de 2 minutos. Como as crianças viam a vila de diferentes ângulos, além da transformação espacial dos objetos, elas precisavam lidar com diferentes perspectivas sobre onde colocar as

8 Os estudos seguiram todos os protocolos legais do Comitê de Ética e Pesquisa. Todos os responsáveis pelas crianças assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e as crianças foram consultadas e respeitadas quanto a sua vontade em participar dos estudos.

casas, o que exigia negociação dos distintos pontos de vista. A díade foi composta por crianças do mesmo sexo que pertenciam ao mesmo grupo escolar, possuíam mais ou menos o mesmo desempenho na tarefa quando realizada individualmente, o que aconteceu antes da etapa em dupla, e apresentaram desempenho similar em testes de teoria da mente e compreensão das emoções.

Cada sessão videogravada foi transcrita na íntegra e, numa primeira etapa, cada conflito sociocognitivo foi identificado. Com base no trabalho de Zapiti e Psaltis (2012), os conflitos sociocognitivos foram identificados quando a criança discordava da estratégia já exibida pelo(a) parceiro(a), por exemplo, ao pegar uma casa já colocada pela outra criança ou propor uma nova solução para o problema. Cada conflito foi considerado como uma sequência interacional sobre a qual foi realizada uma análise microgenética.

Assim, na segunda etapa, analisamos como cada criança respondeu a cada um dos conflitos sociocognitivos categorizando sua atitude em relação à ideia divergente do parceiro. Quando a criança A discordava da criança B, primeiro codificamos como a criança B reagiu a essa opinião divergente e, então, como a criança A respondeu novamente à criança B. A codificação continuou até que a díade demonstrasse explicitamente um acordo sobre a posição da(s) casa(s) ou até que as crianças mudassem o tópico da discussão, por exemplo, quando começaram a falar sobre a posição de outra casa.

O sistema de codificação teve inspiração em estudos anteriores sobre conflitos sociocognitivo (Gauducheau & Cuisiner, 2005; Johnson, Johnson, & Tjosvold, 2006) e também na interação da pesquisadora com os dados. Como resultado, duas principais categorias representaram a resposta da criança à perspectiva do parceiro quando confrontada com conhecimentos divergentes: (1) *Rejeição*, na qual a criança demonstrava uma rígida aderência ao seu próprio ponto de vista; (2) *Abertura*, na qual a criança mostrava-se receptiva a opiniões divergentes e novas soluções para o problema. Nessa eta-

pa, embora analisando como cada criança reagia à proposta do(a) parceiro(a), calculou-se a frequência desses comportamentos para cada criança. Porém, em uma subamostra desse estudo composta por 14 crianças de 7 anos, calculou-se o tipo de interação que predominou na díade, chegando-se então ao perfil interativo da dupla em termos de compreensão de estados mentais.

Neste capítulo, iremos focar essa última fase da análise para possibilitar uma reflexão sobre como podemos trabalhar com a díade como unidade de análise em termos do seu estilo interativo, ou seja, se a tarefa é realizada predominantemente de forma mais independente pelas crianças ou se elas tentam incorporar o ponto de vista do parceiro.

Sete díades foram analisadas para a elaboração das categorias. Comportamentos verbais e não verbais que revelam a competência da criança para entender estados mentais quando realizam atividades diádicas de resolução de problema vêm sendo descritos pela literatura, principalmente quando ações cooperativas são o foco de análise (Ashley & Tomasello, 1998; Ramani, 2012). Dentre esses comportamentos, destacam-se a imitação, demonstração, negociação e explicação. Quando a criança emprega tais ações num contexto interacional ela se esforça para incorporar o ponto de vista do parceiro na realização da tarefa.

Com base no trabalho de Ashley e Tomasello (1998), bem como no de Ramani (2012), foi possível reconhecer inicialmente nove tipos de comportamentos que indicavam a tentativa de coordenar uma ação com a do parceiro: imitação; orientação da atenção; narração da atividade; sugestão; instrução; perguntas; atribuição de intenção; explicação com referência à perspectiva do outro; e estabelecimento de acordo.

Esses comportamentos foram analisados com base no impacto gerado na interação e não contabilizados isoladamente em termos de

ocorrência. Por exemplo, uma criança pode sugerir uma alternativa para a resolução do problema, mas não ter sua sugestão levada em consideração pelo parceiro, enquanto outra pode aceitar ou mesmo debater a sugestão proposta. Assim, com base no trabalho de Carvalho et al. (2002), as categorias elaboradas focaram na análise do impacto do comportamento de uma criança na outra e que tipo de impacto prevaleceu na interação.

Formulou-se os seguintes perfis interativos: (1) Perfil não responsivo: as crianças agem de forma independente na realização da tarefa e normalmente ignoram os comentários e sugestões do parceiro; (2) Perfil instrutivo: prevalência de uma criança instruindo e orientando a atividade a ser realizada e a outra criança apenas seguindo as orientações; (3) Perfil complementar: alternância de papéis instrutor-instruído, havendo imitação bilateral e complemento da informação/explicação oferecida pelo parceiro; (4) Perfil cooperativo: as crianças planejam a ação e/ou agem conjuntamente, havendo predominância de atribuição de intenção, oferecimento de sugestões e perguntas ao parceiro, explicações com referência à perspectiva do outro e discussão e planejamento de estratégias para enfrentar dúvidas em relação à tarefa.

Trechos da descrição da interação de uma díade serão apresentados de forma a ressaltar os seguintes aspectos: a) como os comportamentos categorizados indicam a compreensão de estados mentais e impactam as ações do parceiro; b) como esses comportamentos foram calculados de forma a gerar um perfil interativo da díade. Estamos interessadas em saber não apenas como se comporta a criança; queremos apreender também os processos interativos com os seus pares em situações de interação, reconhecendo que os comportamentos apresentados revelam compreensão implícita de estados mentais e emocionais de parceiros em interação.

Assim, buscamos questionar qual o alcance que os nossos dados podem proporcionar para a psicologia do desenvolvimento da criança

ao destacar a ontogênese humana como um processo integrado de aspectos cognitivos, afetivos e socioculturais, e que reflete a natureza cultural da espécie a qual a criança pertence (Tomasello, 2019). Buscamos, na interpretação dos nossos dados, reconhecer sistemas interativos como unidade de análise (Carvalho, 2015) e destacar o nosso foco no processo de desenvolvimento a partir de uma perspectiva sociointeracionista. Vejamos um exemplo de um episódio em que uma dupla de meninas de 7 anos (Gisele e Amanda)⁹ interagem para resolver a tarefa proposta.

Item 1 da tarefa:

SEGMENTO 1: Gisele: “Será que é aqui?” referindo-se à casa azul. Amanda sorri e aponta para onde ela colocou a casa vermelha. Gisele analisa e depois diz ainda se referindo à casa azul: “Tá ao contrário.” Amanda balança a cabeça positivamente. Ela fica “passeando” com a casa amarela em cima da cartolina, meio sem saber onde colocar. Gisele indica o ponto contrário ao lago e diz: “Não é aqui, não?” Amanda sorri, mas não responde. As duas olham para o modelo da vila e Gisele repete: “Não é aqui, não? Eu acho que é aqui” E aponta para o lado contrário ao lago. Amanda coloca a casa no lugar indicado pela parceira. Gisele enfatiza: “É”.

174

Pode-se perceber o constante esforço de Gisele para agir cooperativamente com Amanda, que começa a tarefa perguntando à parceira sua opinião a respeito do posicionamento da casa. Ao perguntar a opinião da parceira, Gisele sinaliza que elas estão realizando a tarefa juntas e que a perspectiva do outro é uma informação relevante para que uma decisão seja tomada (Ramani, 2012).

9 Os nomes são fictícios para preservar a identidade das crianças.

Na sequência, outra tentativa de cooperar com o parceiro emerge. Ao observar Amanda movendo a casa amarela sobre a cartolina, Gisele imediatamente aponta e afirma: “Não é aqui, não?” Dois aspectos parecem indicar que Gisele está atribuindo intenção a Amanda: (1) ela estava observando a ação da parceira, o que cria a expectativa de que sua fala não era aleatória, mas conectada a ação realizada por Amanda; (2) se Gisele não tivesse interpretado o movimento de Amanda como intencional – ela desejava colocar a casa na cartolina, mas parece estar em dúvida sobre onde colocar – Gisele provavelmente não teria dado nenhuma sugestão. Além disso, o fato de ela *sugerir* em vez de *instruir*, pode ser considerado um indício de que ela está considerando a intenção da parceira e a opinião de Amanda. Gisele *acha* que a casa deve ser colocada no local indicado, mas ela vai além da sua própria crença e pergunta a Amanda sobre sua opinião: “É aqui, não é? Eu acho que é”.

É possível supor que esses comportamentos que buscam uma ação cooperativa entre os parceiros envolvem a compreensão de estados mentais uma vez que quando Gisele oferece uma sugestão, faz perguntas e atribui intenção ao parceiro, ela está considerando duas representações mentais distintas: a sua própria e a perspectiva de Amanda. O constante uso do termo “eu acho”, que é considerado uma terminologia associada a estado mental, também indica a consideração de dois pontos de vista simultaneamente. Ela *acha* que a casa deve ser colocada naquele lugar, mas uma vez que ela pergunta a opinião de Amanda, ela reconhece que Amanda pode ter uma sugestão diferente. A continuação do diálogo entre as crianças, descrita a seguir, mostra como as ações de Gisele impactam Amanda e como isto influencia no resultado final da tarefa.

SEGMENTO 2: Amanda: “Porque o papel tá trocado.” Gisele repete: “Tá trocado... eu acho que se eu olhar de lá (da perspectiva contrária a dela), a gente vê se tá certo (ela inclina o corpo como se tentasse ver a cartolina pela perspectiva contrária), mas eu acho que tá. Concorda?” Amanda também

inclina o corpo pra perceber a vila sob outra perspectiva e responde: “Aham”, balançando a cabeça positivamente.

O trecho acima indica que Amanda não apenas segue as sugestões de Gisele, mas que as sugestões e perguntas da parceira impactam seu entendimento do problema a ser resolvido. Isto fica claro quando Amanda complementa a fala de Gisele justificando que a casa deveria estar no local sugerido pela parceira uma vez que a cartolina está invertida. Este pode ser considerada um argumento que envolve a tomada de perspectiva uma vez que o termo “ao contrário” sugere a necessidade de uma reformulação mental: é preciso visualizar a casa de outro ângulo para que ela seja colocada na posição correta.

O comentário de Amanda por sua vez impacta a explicação seguinte de Gisele, que introduz um cenário simbólico dizendo que se ela olhasse do outro lado, ou seja, por outra perspectiva, ela conseguiria ter certeza que o posicionamento da casa estaria correto. Ao imaginar ela mesma numa posição diferente, ela sugere que está lidando com duas representações mentais distintas: a sua perspectiva atual e a sua perspectiva imaginária quando ela se visualiza do lado oposto, que é o lado que Amanda se encontra.

É interessante perceber que essa elaboração mental é expressa corporalmente quando Gisele inclina seu corpo numa tentativa de ver a cartolina pelo lado contrário. Tem-se a impressão de que a rotação do corpo ajuda e concretiza a elaboração mental que possibilita à garota uma compreensão espacial mais adequada do cenário. Esta ação novamente impacta Amanda, que imita Gisele e realiza o mesmo movimento. Neste caso, a imitação não é uma pura repetição, mas um ato que concretiza o esforço de coordenar uma ação com a do parceiro (Eckerman & Peterman, 2001). O primeiro argumento começou com Amanda ao falar que a cartolina está ao contrário; este comentário impactou uma explicação mais detalhada por parte de Gisele que corporificou a ideia em um

movimento e que, por fim, foi imitada por Amanda. Essa cadeia de ações conjuntas culmina no estabelecimento de um acordo em relação ao resultado da tarefa.

No caso aqui analisado, e considerando os tipos de perfis apresentados anteriormente, a díade apresentou um perfil cooperativo na realização do primeiro item. Para cada díade foi analisado o perfil em cada item da tarefa e assim computado qual deles prevaleceu durante a resolução do problema. Tem-se assim que a categoria passa a representar um estilo interativo predominante, mas não o único utilizado ao longo da interação, e que entender as minúcias do processo de compreensão de estados mentais requer uma análise qualitativa do processo interativo.

No segundo estudo discutimos a formulação de categorias comportamentais para identificar os tipos de comportamentos de acesso da terceira criança à dinâmica social já estabelecida por uma dupla e tipos de comportamentos de recepção utilizadas pela dupla em relação à terceira criança. A observação das crianças na situação de brincadeira em trios também revelou uma variedade de ações não verbais e verbais que elas empregaram na construção de suas brincadeiras e que evidenciaram competências para entender estados mentais e emocionais dos parceiros.

Participaram da situação de brincadeira em trio 31 crianças de 3, 4 e 5 anos de idade, meninos e meninas que frequentavam um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) da cidade do Recife, que atendia a famílias de camada de renda média e baixa. As crianças foram selecionadas do mesmo agrupamento etário, organizadas em trios para brincar em uma sala da própria instituição. Inicialmente, convidávamos uma dupla de crianças para brincar em uma sala previamente organizada com brinquedos industrializados e artesanais, colocados sobre uma mesa cercada de cadeiras com tamanhos apropriados à altura delas. A dupla recebia instrução para brincar com o que e como quisesse. Após 10 min do início da sessão, entrava na

sala, por indicação da pesquisadora, uma terceira criança para formar um trio e, assim, as três crianças brincavam mais 10 min. Com esse planejamento tinha-se a expectativa de que no período inicial de 10 min, a dupla dividiria os brinquedos entre si ou se apropriaria daqueles de sua preferência, iniciaria uma brincadeira e instauraria uma dinâmica peculiar.

Nestas circunstâncias, a terceira criança precisaria negociar sua inserção na brincadeira já instaurada e, assim, as condições de observação seriam maximizadas, porque potencialmente existiria a necessidade de acolhimento ou resistência à sua chegada. A situação planejada, portanto, propiciaria a observação de comportamentos que trariam informações para respondermos perguntas como essas: como acontecerão estas negociações? A terceira criança (a que chegou “atrasada”) será acolhida ou preterida pela dupla? Que comportamentos do trio reorganizariam a dinâmica do grupo?

Inspiradas em Carvalho e Carvalho (1990), que investigaram estratégias de aproximação social em crianças pequenas, e nos trabalhos de Brownell et al. (2006), Dunn e Cutting (1999), Hughes (2011), Hughes e Dunn (1998), Maguire e Dunn (1997), e Ramani (2012) sobre compreensão social nas interações de crianças pequenas com pares, foi realizado um exame preliminar dos registros filmados para identificar as ocorrências de diferentes comportamentos apresentados pela terceira criança nas sessões de trios que pareciam potencializar a tentativa de se inserir na dinâmica social já estabelecida por uma dupla.

Para não perder de vista que a interação é o foco deste trabalho, foram registrados também os comportamentos de recepção da dupla em relação à terceira criança. O comportamento de pelo menos uma das crianças da dupla em referência direta (dirigido diretamente à terceira criança), ou indireta (falar com o outro membro da dupla em relação à terceira criança), foi considerado como uma ocorrência

de comportamento de recepção da dupla. Neste caso, para se considerar a interação, a díade é a unidade de análise, e, portanto, o escore é a média da díade. Ou seja, a pontuação da dupla é igual à média dos comportamentos utilizados pela díade (as duas crianças que compõem a dupla). Duplas que pontuaram apenas uma vez, preservou-se a pontuação 1.

Esses comportamentos de acesso apresentados pela terceira criança e os de recepção da dupla foram organizados em categorias comportamentais em função do contexto interacional. Cada categoria recebeu um código e foi descrita (conforme o Quadro 1) de forma a ilustrar como ocorreu/ram o/os comportamento/s de acesso da terceira criança e de recepção da dupla. Esses códigos não foram mutuamente excludentes.

Quadro 1. Descrição dos comportamentos categorizados.

COMPORTAMENTOS	DEFINIÇÃO		EXEMPLOS	
	TERCEIRA CRIANÇA (X)	PELO MENOS UM DOS MEMBROS DA DUPLA (Y)	NÃO-VERBAL	VERBAL
APROXIMAÇÃO SEM CONFLITO (ASC)	Direcionar o corpo e/ou a atenção para, pelo menos, um dos parceiros da dupla sem instauração de conflito. Deve haver alguma movimentação da criança em direção ao parceiro, mesmo que esta não seja completada. Caso não haja reação ou oposição de algum dos parceiros de interação, não é computado como conflito.	Direcionar o corpo e/ou a atenção para a terceira criança sem instauração de conflito. Deve haver alguma movimentação da criança em direção ao parceiro, mesmo que esta não seja completada. Caso não haja reação ou oposição de algum dos parceiros de interação, não é computado como conflito.	Terceira criança: X aproxima-se de Y demonstrando interesse pela atividade que ele está fazendo. Dupla: Y, um dos integrantes da dupla, aproxima-se de X demonstrando interesse pela atividade que ele está fazendo.	Terceira criança: X aproxima-se de Y falando algo sobre si ou sobre a atividade da dupla. "Oi! Eu cheguei!" "Olha! O que vocês estão fazendo?" Dupla: Y, um dos integrantes da dupla, aproxima-se de X e diz "Oi!"

APROXIMAÇÃO COM CONFLITO (ACC)	Direcionar o corpo e/ou a atenção para, pelo menos, um dos parceiros da dupla com a instauração de conflito – só observado se uma das crianças reagir negativamente à ação/fala da outra. Deve haver alguma movimentação da criança em direção ao parceiro, mesmo que esta não seja completada.	Direcionar o corpo e/ou a atenção para a terceira criança com a instauração de conflito. Deve haver alguma movimentação da criança em direção ao parceiro, mesmo que esta não seja completada.	Terceira criança: X aproxima-se de Y e toma um brinquedo da mão do colega usando a força física. Dupla: Y, um dos integrantes da dupla, aproxima-se de X e toma um brinquedo da mão do colega usando a força física.	Terceira criança: X aproxima-se de Y e diz “Me dá isso!” Dupla: Y, um dos integrantes da dupla, aproxima-se de X e diz “Não pode mexer em nada!”
APROXIMAÇÃO COM CONFLITO (ACC)	Realizar uma ação física e/ou verbal que esteja de acordo com a ação de pelo menos um dos parceiros da dupla por cooperação.	Realizar uma ação física e/ou verbal que esteja de acordo com a ação da terceira criança por cooperação.	Terceira criança: X aceita a oferta de Y e começa a brincar com o parceiro. Dupla: Y sorri em resposta a uma ação ou fala da terceira criança e começam a brincar juntos.	Terceira criança: X responde a um pedido, convite e oferta de Y e as crianças começam a brincar juntas. Dupla: Y responde a um pedido, convite e oferta de Y e as crianças começam a brincar juntas.
AÇÃO COORDENADA POR IMITAÇÃO (ACI)	Realizar uma ação física e/ou verbal que esteja de acordo com a ação de pelo menos um dos parceiros da dupla por imitação.	Realizar uma ação física e/ou verbal que esteja de acordo com a ação da terceira criança por imitação.	Terceira criança: X usa o mesmo brinquedo que Y está usando. Dupla: Y usa o mesmo brinquedo que X está usando.	As crianças repetem a fala um do outro.
EXIBIÇÃO (E)	Chamar a atenção de pelo menos um dos parceiros da dupla para um tema, situação, lugar ou objeto com o qual está brincando.	Chamar a atenção da terceira criança para um tema, situação, lugar ou objeto com o qual está brincando.	Y ou X faz barulho na sala (batucando em objetos, fazendo sons de objetos ou de animais – o que potencialmente chama a atenção de X ou Y).	Terceira criança: X fala para Y “Eu vou sentar aqui.” Dupla: Y fala o nome de X e diz “Olha quem chegou!”

PEDIDO, CONVITE E OFERTA (P_C_O)	Pedir explicitamente para brincar. Convidar a dupla para brincar. Oferecer um objeto à dupla.	Pedir para brincar com a terceira criança. Convidar a terceira criança para brincar. Oferecer um objeto à terceira criança.	Terceira criança: X aproximar-se de Y e lhe entrega um brinquedo. Dupla: Y aproxima-se X e lhe entregar um brinquedo.	Terceira criança (pedido): X pede para brincar "Posso brincar?" Dupla (pedido): Y pede algo para X "Você leva o meu cachorro para o médico?" Terceira criança (convite): X "Quem quer brincar?" Dupla (convite): Y fala para X "Pode brincar!" Terceira criança (oferta): X oferece um brinquedo a Y "Toma teu brinquedo." Dupla (oferta): Y oferece um brinquedo para X "Você quer o meu brinquedo?"
ANTECIPAR PARA RES-GUARDAR (AR)	Resguardar o objeto do alcance de pelo menos um dos integrantes da dupla.	Resguardar o objeto do alcance da terceira criança.	Tirar o objeto do campo visual do colega, afastando ou escondendo o objeto ou impedindo o uso do colega.	"Você não vai pegar o meu brinquedo" (uma criança fala para a outra e esconde o brinquedo atrás de si).
INTERMEDIAÇÃO (I)	Recorrer a um terceiro para referir-se a Y e ter acesso à brincadeira, caso haja resistência de Y. Contabilizar o quantitativo de vezes que a criança pede a intermediação da pesquisadora, mesmo que esta não intervenha.	Recorrer a um terceiro para referir-se à terceira criança e/ou negociar o acesso dela à brincadeira. Contabilizar o quantitativo de vezes que a criança pede a intermediação da pesquisadora, mesmo que esta não intervenha.	Terceira criança: X dirige-se a Y1 (direcionando o corpo, indicando um objeto etc.) referindo-se a Y2. Dupla: Y1 dirige-se a Y2 (direcionando o corpo, indicando um objeto etc.) referindo-se a X.	Terceira criança: X dirige-se a Y1 e fala "Olha, ele não deixa eu brincar" (referindo-se a Y2). Terceira criança: X dirige-se a Y1 e fala "Ei, ela é a nossa filha" (referindo-se a Y2). Dupla: Y1 diz para a X que não aceite o brinquedo que Y2 lhe oferece. Dupla: Y1 fala com Y2 atribuindo um papel para X "Ele é o pai".
OUTROS (O)	Comportamentos não incluídos nas categorias acima, inclusive interações de crianças para as quais não foi possível identificar uma estratégia particular.		Terceira criança: X brinca perto de Y, mas não apresenta indícios de orientação da atenção. Dupla: Y1 e Y2 brincam perto de X sem que X esteja orientada para a dupla.	

Foram selecionados 5 minutos (divididos em 30 intervalos de 10 segundos) após a entrada da terceira criança como uma amostra de tempo para o registro dos comportamentos. Esses intervalos foram codificados e cada turno de ação e/ou fala foi considerado como uma ocorrência de comportamento dentro do intervalo de 10 segundos. Fala é definida como comportamento verbal das crianças que reflete um código linguístico compartilhado. A emissão de sons comunicativos como gritinhos, imitar barulhos de objetos, animais, etc., foram categorizados como comportamentos não verbais. Quando não foi possível identificar qual criança emitiu uma fala, não foi marcado. Como os comportamentos não foram mutuamente excludentes, a mesma criança poderia usar vários comportamentos diferentes no intervalo de 10 segundos.

Para finalizar esta seção, sublinhamos que o exercício de formulação das categorias interacionais esteve pautado no que a literatura nos dizia em relação a esse processo (Blurton Jones, 1981; Carvalho et al., 1999; Carvalho et al., 2002; Smith, 2011). Procuramos fazer uma síntese dos estudos sobre interação de crianças a partir de uma perspectiva sociointeracionista para alçar comportamentos importantes já documentados e nos inspiramos nas categorias usadas pelas pesquisas que investigavam a compreensão social da criança para resolver problemas em situações sociais (Ashley & Tomasello, 1998; Brownell et al., 2006; Dunn & Cutting, 1999; Hughes, 2011; Hughes & Dunn, 1998; Maguire & Dunn, 1997; Ramani, 2012; Ramani & Brownell, 2013; Warneken, Steinwender, Hamann, & Tomasello, 2014). No entanto, além das convergências do processo de categorização de interação, também é importante apontar as especificidades de cada situação de observação.

Convergências e Particularidades do Trabalho de Categorização

A categorização nos dois contextos de interação analisados apresenta alguns pontos similares. Primeiro, as categorias não existiam previamente aos dados (Carvalho et al., 1999). Elas foram construídas por meio da reflexão do pesquisador sobre os achados já acumulados na literatura e sobre os segmentos de vídeos recortados para análise. Isto implica que as categorizações aqui propostas não podem simplesmente ser transpostas para outros contextos de análise. É preciso que o pesquisador dialogue com os dados, com a literatura e com seus objetivos de pesquisa para definir que categorização é mais pertinente aos seus propósitos e à natureza da atividade analisada.

Foi este trabalho reflexivo e contínuo que possibilitou que as categorias propostas na situação de resolução de problema fossem diferentes das propostas na situação de brincadeira em trios. As categorias dos estudos discutidos são hipóteses que levantamos a partir da observação inicial dos comportamentos das crianças em interação com pares em função dos nossos objetivos. Outros estudos podem confirmar e aprimorar as nossas categorias e as relações entre elas a fim de melhor inferir a compreensão social das crianças.

A interação como foco da categorização em ambos os contextos de análise foi outro ponto de semelhança entre os dois estudos discutidos. Mesmo na etapa em que se calculou a frequência de comportamento individualmente para cada criança, esses comportamentos emergiram de uma sequência interacional e representavam a resposta de uma criança à ação do(a) parceiro(a). Assim, as categorias dizem respeito à interação e não ao comportamento de uma criança individualmente. Isto implica reconhecer que, ao categorizar, as pesquisadoras norteavam seus olhares tendo como base os princípios da regulação e da correção (Carvalho et al., 1998). Registrar que houve uma imitação ou que houve um conflito ou

uma cooperação, ou que existiu uma antecipação de uma ação, não nos permite compreender em que medida isso envolve o entendimento de crenças e emoções dos interagentes se não analisarmos a repercussão que a ação de uma criança teve na ação da outra no contexto interativo observado – o que implica refletir sobre as propriedades interacionais; isso ultrapassa o foco do comportamento ou competência individual.

Entretanto, as categorias propostas nas duas situações são distintas uma vez que a natureza da atividade é diferente. Ao analisar duas crianças em uma tarefa estruturada, o pesquisador trabalha com uma interação bidirecional, facilitando a identificação de processos de regulação e correção relacionados à compreensão de estados mentais e emocionais. Neste caso, propõem-se categorias em termos do estilo interativo que predomina na díade, ou seja, em que medida uma criança considera o ponto de vista da outra quando resolvem um problema. A situação de brincadeira em trio configura-se como uma interação em rede, articulando não somente um parceiro, mas dois outros, e isso complexifica as trocas e articulações possíveis. Assim, sugere-se uma categorização em forma de descrições de comportamentos relacionados à compreensão de estados mentais e emocionais de modo a capturar como o comportamento de uma criança regula o comportamento da(s) outra(s).

As diferenças no processo de categorização relacionam-se à natureza da atividade nas duas situações interacionais. Uma vez que apenas duas crianças participaram da interação numa tarefa previamente estruturada pelas pesquisadoras, foi possível categorizar o perfil interativo da díade na situação de resolução de problema. Este tipo de análise seria menos viável numa situação em trio envolvendo brincadeira uma vez que o fluxo interacional é mais intenso e o tempo de engajamento e os tipos de brincadeiras são mais variáveis ao longo da interação. Uma situação mais livre parece demandar categorias mais abertas do que aquelas em formato de perfil; este formato parece mais pertinentes a uma situação de trocas mais estruturada.

Considerações Finais

Neste texto propormo-nos alçar as interações das crianças no processo de categorização. Fizemos uma tentativa de ampliar processos usuais de investigação da psicologia da criança para estudar compreensão social, os quais, na sua maioria, partem de testes ou tarefas formais para mensurar o comportamento ou competências sociocognitivas mais implícitas, para processos que colocam a interação como unidade de análise.

Por este modelo, é fundamental uma imersão nos dados observacionais para reconhecer e recortar, com base em um referencial teórico específico, os comportamentos relevantes para o estudo. Incluir os resultados das análises episódicas na discussão da situação da dupla resolvendo um problema de transformação espacial foi uma estratégia que encontramos para sublinhar a riqueza dos processos interativos e os diferentes modos de expressão da sociabilidade das crianças investigadas que compõe o produto categorizado.

Reconhecemos, no entanto, que ainda estamos muito distantes de um modelo ideal de análise que alce as relações interindividuais das crianças. Escaparam aos tipos de categorizações problematizadas neste capítulo, por exemplo, a descrição do contexto em que as interações aconteciam e as características psicológicas do parceiro de interação. O estudo da brincadeira e da resolução de problemas são campos potenciais para preencher lacunas como estas e possibilita apreender de forma mais abrangente a psicologia da criança. Nestas situações, diferentes pontos de vista são confrontados simultaneamente, fazendo com que a crença inicial de uma criança possa ser revista com base na expressão do ponto de vista da(s) outra(s) e nos possibilita um melhor entendimento da compreensão de pensamentos e emoções das crianças, além das regulações de comportamento umas das outras com base nesta compreensão.

Integrar o estudo do produto (comportamento categorizado) ao estudo do processo (comportamentos que se desdobram na interação) nas pesquisas relacionadas à compreensão social infantil é um desafio para quem estuda interação social e este texto é um convite para seguirmos perseguindo este desafio.

Referências

Ashley, J., & Tomasello, M. (1998). Cooperative problem solving and teaching in preschoolers. *Social Development*, 7, 143–163. doi: 10.1111/1467-9507.00059

Blurton Jones, N. (1981). *Estudos etológicos do comportamento da criança*. São Paulo: Pioneira.

Brownell, C. A., Ramani, G. B., & Zerwas, S. (2006). Becoming a social partner with peers: cooperation and social understanding in one- and two-year-olds. *Child Development*, 77(4), 803–821. doi:10.1111/j.14678624.2006.00904.x

Carpendale, J. E. M., & Lewis, C. (2004). Constructing an understanding of mind: The development of children's understanding of mind within social interaction. *Behavioral and Brain Sciences*, 27, 79–150. doi: 10.1017/S0140525X04000032

Carvalho, A. M. A. (1988). Algumas reflexões sobre o uso da categoria “interação social”. *Anais da XVIII Reunião Anual da SPRP*, 25 a 29 e outubro de 1988, p. 511–515.

Carvalho, A. M. A. (2015). Desenvolvimento: há questões novas? Palestra proferida no Congresso Brasileiro de Psicologia do Desenvolvimento, em nov. 2015, Belém-PA. (Texto não publicado).

Carvalho, A. M. A., Branco, A. U. A., Pedrosa, M. I., & Gil, M. S. C. A. (2002). Dinâmica interacional de crianças em grupo: um ensaio de categorização. *Psicologia em Estudo*, 7(2), 91–99. doi: 10.1590/S1413-73722002000200011

Carvalho, A. M. A., & Carvalho, E. C. (1990). Estratégias de aproximação social em crianças de dois a seis anos. *Psicologia-USP*, 1(2), 117-126. doi: 10.1590/S1678-51771990000200003

Carvalho, A. M. A., Império-Hamburger, A., & Pedrosa, M. I. (1998). Interaction, regulation, and correlation in the context of human development: Conceptual discussion and empirical examples. In M. C. D. P. Lyra & J. Valsiner (Eds.), *Construction of psychological processes in interpersonal communication* (pp. 155-180). Stamford, CT: Ablex Publishing Corporation.

Carvalho, A. M. A., Império-Hamburger, A., & Pedrosa, M. I. (1999). Dados e tirados: teoria e experiência na pesquisa em Psicologia. *Temas em Psicologia*, 7(3), 205-212.

Cutting, A., & Dunn, J. (1999). Theory of mind, emotion understanding, language, and family background: Individual differences and interrelations. *Child Development*, 70, 853-865. doi: 10.1111/1467-8624.00061

Cutting, A., & Dunn, J. (2006). Conversation with siblings and with friends: links between relationship quality and social understanding. *British Journal of Developmental Psychology*, 24, 73-87. doi: 10.1348/026151005x70337

Doise, W., & Mugny, G. (1984). *The social development of the intellect*. Oxford: Pergamon Press.

Dunn, J. (1988). *The beginning of social understanding*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Dunn, J. (1999). Siblings, friends, and the development of social understanding. In W. Collins & B. Laursen (Eds.), *Relationships as developmental contexts: The Minnesota symposia on child psychology* (vol. 30, pp. 263-279). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Dunn, J., & Cutting, A. L. (1999). Understanding others, and individual differences in friendship interactions in young children. *Social Development*, 8, 201-219. doi: 10.1111/1467-9507.00091

Dunn, J., Cutting, A. L., & Fisher, N. (2002). Old friends, new friends: predictors of children's perspectives on their friends at school. *Child Development*, 73, 621-635. doi: 10.1111/1467-8624.00427

Eckerman, C. O., & Peterman, K. (2001). Peers and infant social/communicative development. In G. Bremner & A. Fogel, (Eds.), *Blackwell handbook of infant development* (pp. 326-350). Oxford, UK: Blackwell.

Gauducheu, N., Cuisinier, F. (2005). Peer's mental states in a collaborative setting :developmental perspective on children's inferential abilities. *European Journal of Psychology of Education*, 20, 4, 389-407. doi: 10.1007/BF03173564

189

Hughes, C. (2011). *Social understanding and social lives: From toddlerhood through to the transition to school*. New York: Psychology Press. doi: 10.1002/icd.760

Hughes, C., & Dunn, J. (1998). Understanding mind and emotion: longitudinal association with mental-states talk between young friends. *Developmental Psychology*, 34, 1026-1037. doi: 10.1037/0012-1649.34.5.1026

Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Tjosvold, D. (2006). Constructive controversy: The value of intellectual opposition. In M. Deutsch, P. T. Coleman, & E. C. Marcus (Eds.), *The handbook of conflict resolution: Theory and practice* (pp. 69-91). Hoboken, NJ, US: Wiley Publishing.

Maguire, M. C., & Dunn, J. (1997). Friendships in early childhood, and social understanding. *International Journal of Behavioral Development*, 21, 669-686. doi: 10.1080/016502597384613

Pedrosa, M. I., & Carvalho, A. M. A. (2005). Análise qualitativa de episódios de interação: uma reflexão sobre procedimentos e formas de uso. *Psicol. Reflex. Crit. [online]*, 18(3), 431-442. doi: 10.1590/S0102-79722005000300018

Peterson, C. C., Slaughter, V., & Wellman, H.M. (2018). Nimble negotiators: How theory of mind (ToM) interconnects with persuasion skills in children with and without ToM delay. *Developmental Psychology*, 54(3), 494-509. doi: 10.1037/dev0000451

Piaget, J., & Inhelder. (1952). *The child's conception of space*. London: Routledge & Kegan Paul.

Pons, F., & Harris, P. L. (in press). Children's understanding of emotions or the "error" of Pascal. In V. Lo Bue, K. Perez-Edgar, & K. Buss (Eds.), *Handbook of emotional development*.

190

Ramani, G. B. (2012). Influence of a playful, child-directed context on preschool children's peer cooperation. *Merrill-Palmer Quarterly*, 58(2) 159-190. doi: 10.2307/23098461

Ramani, G. B., & Brownell, C. (2013). Preschoolers' cooperative problem solving: Integrating play and problem solving. *Journal of Early Childhood Research*, 12(1), 92 - 108. doi. org/10.1177/1476718X13498337

Shahaeian, A. (2015). Sibling, family, and social influence on children's Theory of mind understanding: new evidence from diverse intracultural sample. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 14, 1-16. doi: 10.1177/0022022115583897

Smith, P.K. (2010). *Children and Play*. Chichester, UK: Wiley & Blackwell. doi: 10.1002/9781444311006

Smith, P. K. (2011). Observational methods in studying play. In A. Pellegrini, (Ed.), *The Oxford Handbook of the development of play* (pp. 138-149). Oxford: Oxford University Press.

Tomasello, M. (2019). *Becoming human: A theory of ontogeny*. The Belknap Press of Harvard University Press.

Viana, K. M. P., Zambrana, I. M., Karevold, E. B., & Pons, F. (2016). Beyond conceptual knowledge: The impact of children's theory-of-mind on dyadic spatial task. *Frontiers in Psychology*, 7, 1-11. doi: 10.3389/fpsyg.2016.01635

Viana, K. M. P., Zambrana, I. M., Karevold, E. B., & Pons, F. "If I am right, are you wrong?" ToM predicts perspective taking in socio-cognitive conflict. (*manuscript submitted*).

Zapiti, A., & Psaltis, C. (2012). Asymmetries in peer interaction: the effect of social representations of gender and knowledge asymmetry on children's cognitive development. *European Journal of Social Psychology*, 42, 578-588. doi: 10.1002/ejsp.1885

Warneken, F., Steinwender, J., Hamann, K., & Tomasello, M. (2014). Young children's planning in a collaborative problem-solving task. *Cognitive Development*, 31, 48-58. doi:10.1016/j.cog-dev.2014.02.003

CAPÍTULO 7

Metodologia de pesquisa com crianças nas representações sociais de família

Fernanda Ribeiro Siqueira
Fatima Maria Leite Cruz



A pesquisa com crianças e suas interfaces com o estudo das Representações Sociais é foco desse capítulo que apresenta sua contribuição, a partir de uma pesquisa de mestrado (Ribeiro, 2011; Ribeiro & Cruz, 2013; Ribeiro & Cruz, 2016). A construção de uma pesquisa com crianças e seus desafios nos levaram a propor um procedimento qualitativo e plurimetodológico (Cruz, 2006; Cruz, 2008) a fim de promover um cerco ao objeto (Moscovici, 2003). Lidar com as particularidades na condição de desenvolvimento infantil, estabelecer estratégias coerentes e pertinentes de investigação, diferenciar seus grupos de pertença social são alguns pontos com os quais pretendemos contribuir para os pesquisadores que se lançam à pesquisa com crianças.

Vale salientar que a estratégia de pesquisa plurimetodológica é pertinente quando nos propomos a estudos de objetos complexos, polimorfos, ou seja, que se apresentam de diversas formas. O cerco a tais objetos leva o pesquisador a procurar estratégias amplas para o alcance dos resultados. Além da complexidade do objeto, o grupo que nos propomos a estudar, as crianças, também nos remete a um campo desafiador de estratégias que requerem ser adaptadas e pensadas em seus contextos. Por tudo isso, a contribuição para este caminho metodológico nos levou a uma sequência de instrumentos trabalhados nas seguintes etapas: um questionário de sondagem do contexto de cada criança; um teste de associação livre de palavras com o termo indutor família; elaboração individual de desenhos sobre “a família” e “sua família”; e por fim, a realização de grupos focais. Chamamos a atenção para a adoção da estratégia devolutiva na qual os resultados já obtidos na análise do teste de associação de palavras e nos desenhos foram utilizados no momento do grupo focal, como mobilizador das discussões, e uma forma de devolutiva para os próprios participantes dos dados produzidos anteriormente.

Para esse capítulo daremos ênfase ao método e o uso dos instrumentos ‘desenhos’ e grupos focais, apresentando parte dos resulta-

dos analisados na pesquisa que deu origem às reflexões, a fim de que ilustremos os ganhos investigativos que tais estratégias metodológicas promoveram.

Implicações na Pesquisa com Crianças

Partimos de uma concepção de criança que é protagonista de sua história, portanto, está inserida em um contexto social, posiciona-se nos seus espaços de trocas interacionais e constrói saberes adequados ao seu processo de desenvolvimento. A pesquisa com determinadas faixas no curso da vida leva o pesquisador a assumir um posicionamento ético, dialético, com necessidade de recursos específicos que possibilitem o acesso ao seu objeto de investigação e à clareza e à precisão do que anunciam os participantes.

196

Campos (2008, p. 35) afirma que a criança faz parte do universo da pesquisa científica há muito tempo, até então “na condição de objeto a ser observado, medido, descrito, analisado e interpretado”. No caminho inverso identificamos a importância da Sociologia da infância que introduziu uma mudança, pois agora a pesquisa é com crianças e não apenas sobre este segmento. Nesse contexto elas são consideradas autores sociais, e o pesquisador adulto deve buscar organizar um caminho metodológico que proporcione a captura das suas vozes (Campos, 2008; Delgado & Müller, 2008).

Nessa perspectiva, Campos (2008) nos apresenta as contribuições de um texto produzido pela *Save the Children* (instituição não governamental), na Suécia, em 2003, de autoria de Guillian Mann e David Tolfree, que reforça o lugar da criança empoderada que constrói uma representação do seu espaço social. Assim, o papel do pesquisador é oferecer recursos para a expressão das crianças com adequação à sua faixa de idade, contexto social e cultural, e, ao seu

modo e especificidade de comunicação. O pesquisador também deve estar atento à relação desigual que se dá entre adulto/criança, além das questões étnicas e de gênero, que podem levar as crianças a responderem o que o pesquisador espera e não aquilo que realmente expressa sua opinião.

O estudo mencionado ainda pontua outros aspectos relevantes que devem ser observados na pesquisa com crianças, tais como: (1) a atenção com a idade, enfatizando que as crianças menores terão mais dificuldade com a expressão oral, sendo necessária a utilização de jogos ou desenhos; (2) a questão de gênero, que varia entre as culturas, em que meninas podem não ter o mesmo poder dos meninos; (3) o tempo que se requer para envolver as crianças na pesquisa; (4) a escuta aos adultos próximos da criança – esses também precisam ser ouvidos e com cuidado para que eles não interfiram na relação do pesquisador com a criança; (5) o desenvolvimento da linguagem e escolaridade, pois a criança escolarizada já absorveu o modelo escolar de respostas às perguntas, o que pode trazer maior dificuldade de expressão livre; e (6) a definição sobre quais as crianças que são ouvidas no grupo, se as mais comunicativas, e se elas representam uma opinião representativa do seu grupo.

197

Sobre os aspectos éticos, o documento da *Save the Children* enfatiza a necessidade de o pesquisador deixar claro os objetivos da pesquisa e seu papel, tendo a autorização da instituição e ou dos adultos responsáveis. Recomenda, ainda, que se deve ter cuidado com a exposição das informações e com as questões levantadas para que não provoquem sofrimento nas crianças, pois elas podem não ter condições para lidar com as provocações indutoras. É fundamental, ainda, que o pesquisador conheça a cultura local a fim de evitar constrangimentos.

Campos (2008) salienta que embora o pesquisador queira favorecer o protagonismo da criança, ele não pode esquecer que detém um

conhecimento. Deve considerar o que sabe do desenvolvimento infantil e sua experiência com esse universo e sobre as diversas potencialidades infantis. Deve sempre relacionar as respostas das crianças ao meio ambiente ao qual pertence. Concordamos com Delgado e Müller (2008) quando enfatizam que a investigação com crianças requer um processo criativo, pois o estudo com as crianças é desafiador, “problemático” (expressão dos autores), promovido pela distância que existe entre o adulto e a criança, o que deve impulsionar o pesquisador a criar maneiras para observar e ouvir as crianças.

Rocha (2008), na sua experiência de pesquisa com crianças, reforça a orientação da adoção de diversos recursos de registro para não se focar apenas na oralidade e na escrita, pois há a necessidade de se cruzar outros tipos de procedimentos. Ela chama a atenção para os aspectos envolvidos no contato da criança com o pesquisador, tais como as diferenças geracionais, educacionais, sociais, de raça e de etnia, e que suportes expressivos diferentes podem amenizar os possíveis constrangimentos dessa relação. O pesquisador que trabalha com crianças precisa estar atento às expressões corporais, gestuais e faciais; ele é o mediador da comunicação que acontece nessa relação com a criança na pesquisa. No mesmo caminho Francischini e Campos (2008) reforçam que o discurso das crianças, ao fazerem a produção sobre si mesmas, pode ser facilitado por recursos e materiais diversificados. Nessa intenção sugerem recursos que já fazem parte do universo da criança, tais como histórias, desenhos, pintura e *bricolage* (uso de variados materiais) na construção de espaços e situações.

A partir de inúmeros desafios atrelados à investigação com crianças apresentamos um estudo realizado a fim de problematizar uma contribuição metodológica criativamente planejada para se pesquisar suas representações sociais de família.

Uma Proposta Plurimetodológica de Pesquisa Qualitativa com Crianças

Com apoio da Teoria das Representações Sociais foram identificados os sentidos compartilhados de família para um grupo de crianças da escola pública e um da escola privada, na cidade de Recife. Foram também demarcadas especificidades de contextos locais e de grupos em particular em face da abordagem psicossocial.

Para isso a estratégia plurimetodológica de pesquisa participativa e interativa foi constituída de três etapas: (1) um questionário sociocultural, que nos situava diante do mundo da criança junto com um teste de associação livre de palavras, mobilizadas pela palavra família; (2) a construção de desenhos sobre família no contexto individual (desenho da “família” e de “sua família”); e (3) o grupo focal, como etapa final, que utilizou a estratégia de mobilizar o debate coletivo, utilizando o conteúdo obtido na análise dos resultados, com os recursos do questionário de associação de palavras e produção de desenhos.

Aqui, buscamos dar ênfase às duas etapas finais da pesquisa, ou seja, a dos desenhos e a dos grupos focais, a fim de aprofundar suas contribuições enquanto estratégias metodológicas de pesquisa com crianças.

Participaram ao todo 69 crianças (30 da escola pública e 39 da escola privada), meninos e meninas na faixa etária entre nove e dez anos, na primeira etapa de questionário e do teste de associação livre de palavras. Na segunda etapa, foram sorteadas do total de participantes 12 crianças, seis de cada escola, as quais realizaram um desenho sobre a família; e por fim, os dois grupos focais, composto pelas mesmas crianças que participaram da etapa dos desenhos.

A faixa etária dos participantes, 09 e 10 anos, foi escolhida pela suposição de que nessa faixa há uma maior capacidade de compreensão e concentração em relação aos instrumentos e procedimentos coletivos. Levamos em conta, também, a experiência da pesquisadora na relação com as crianças dessa faixa etária, considerando que estas demonstram maior facilidade de expressar suas opiniões sobre temas diversos, seja oralmente ou pelos demais recursos metodológicos propostos. Cruz (2008) e Campos (2008) defendem a importância dos conhecimentos do pesquisador, ou seja, sua experiência sobre as características e desenvolvimento das crianças.

As escolas nas quais foram realizadas a construção de dados da pesquisa estavam localizadas em um mesmo bairro, na cidade do Recife. Esta localização conferiu características que circunscreveram a pesquisa, pois esta cidade abriga em sua geografia antíteses de mundos sociais, com a convivência, às vezes, muro a muro, com a pobreza ao lado da riqueza, ou seja, a comunidade desfavorecida socioeconomicamente e o condomínio de prédio luxuoso, contrastes presentes nesse mesmo ambiente geopolítico.

A aceitação das duas escolas para a participação da pesquisa foi favorecida pelo fato de a pesquisadora já ter transitado profissionalmente nesses espaços, há alguns anos, condição que gerou uma maior relação de confiabilidade para a execução dos procedimentos propostos. Para o registro da pesquisa foram utilizados escritos, gravação de áudio e filmagem.

Os detalhes de cada momento da entrada da pesquisadora nas escolas foram previamente negociados com a direção, coordenação e professoras responsáveis das salas de aula. Obedecemos às normas éticas e respeitamos os limites acordados em cada espaço escolar. A pesquisadora foi às duas Escolas¹⁰ e convidou as crianças a par-

10 Após a aprovação do projeto no Comitê de Ética.

ticiparem da proposta. Com uma linguagem acessível, foram explicadas todas as etapas da pesquisa, enfatizando que a participação delas seria de livre escolha, mas que só aconteceria mediante a assinatura dos pais/responsáveis do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

O primeiro procedimento foi a aplicação do *questionário socioeconômico cultural*, com as 69 crianças que desejaram participar da pesquisa, munidas das devidas autorizações. Esse questionário visou levantar dados sobre a configuração das pessoas com quem a criança reside e quem ela considera ser da família; aspectos relacionados a quem trabalha para o sustento da família; como é a moradia; sobre o lazer e lugares que costuma frequentar, as fontes de informação a que tem acesso; e se possuem aparelhos de tecnologia. Os questionários foram aplicados na escola, preenchidos pela criança com explicação e auxílio da pesquisadora nas questões individuais, quando necessário. A pesquisadora perguntava à criança sobre outros elementos, quando sentia necessidade de maiores informações.

201

Um segundo questionário foi aplicado em outro momento, no formato de teste de *associação livre e hierarquização de palavras* (Abric, 1994), a fim de compreendermos a estrutura das Representações Sociais de família. A pesquisadora pediu para a criança falar as cinco primeiras palavras que lhe vinham à mente, relacionadas ao termo indutor família, e depois solicitou que as organizasse por ordem de importância, da mais importante para a menos importante. As palavras foram analisadas através do *software* EVOC que vê a estrutura dos dados de evocação hierarquizada, calculando a frequência simples e a ordem de importância da evocação de cada palavra.

Na segunda fase da pesquisa, doze crianças¹¹ foram sorteadas, seis de cada escola, do total das participantes da primeira etapa, conside-

11 Enfatizamos que para essas doze crianças o questionário de associação livre e hierarquização foram aplicados no mesmo momento da realização dos desenhos.

rando-se o desejo de participação e a diferença do sexo. A realização dessa etapa foi individual e iniciada com a realização de *dois desenhos*: o primeiro sobre “a família” e o segundo, realizado ou não a critério da criança, sobre a “sua família”. O objetivo da solicitação do segundo desenho era perceber se a criança sentia necessidade de diferenciá-lo do primeiro. Assim, a pesquisadora perguntava se o primeiro desenho era suficiente ou se ela achava necessário fazer outro que representasse a “sua família”. Em seguida, a pesquisadora solicitou que as crianças falassem sobre o desenho ou os desenhos, respaldada pelo modelo de investigação clínico piagetiano, em que o pesquisador, na interação com a criança, tanto observa a sua fala livre, como busca elementos referentes ao seu objetivo de investigação (Carraher, 1982).

Destacamos que no trabalho com crianças o desenho é um instrumento lúdico que propicia uma aproximação ao tema que se quer investigar. Ele também representa o registro, através de uma imagem que fornece outros pontos de reflexão e análise, apresentando conteúdos que poderiam não ser revelados apenas com a fala oral. Com tudo isso, o recurso favoreceu a elaboração dos significados sobre o tema, auxiliando inclusive a fala diante da descrição do desenho, envolvendo as particularidades de cada criança e seus sentimentos imbuídos no tema. Para Rocha (2008) o desenho na pesquisa com crianças é um meio de registro que se cruza com outros instrumentos e favorece mais informações, além da oralidade.

Na terceira fase da pesquisa foram realizados dois grupos focais, com seis crianças em cada escola, as mesmas que participaram da elaboração dos desenhos. Segundo Flick (2004), o grupo funciona como uma entrevista e o quantitativo adequado é de seis a oito participantes. Cruz (2006) valida este procedimento porque ele oportuniza o debate e o surgimento dos tensionamentos, do conflito e das divergências, promovendo a aproximação dos participantes com o objeto em foco por meio do diálogo. O registro do grupo foi realizado através de filmagem, o que implicou a pre-

sença de outros pesquisadores que colaboraram nesse momento. A proposta de reunir no grupo as crianças da mesma escola visou perceber a influência das diferenças dos seus contextos de vida quando cotejadas com o outro grupo.

O grupo focal consiste, portanto, em um tipo de entrevista em pequenos grupos, que, para alcançar bons resultados, precisa ser bem planejado, possuir um roteiro que parta do geral ao específico com uma coordenação que favoreça a participação de cada integrante, o que permite trocas e formação de opinião. Além disso, esse procedimento favorece a obtenção de informações e aprofunda a relação entre os participantes, o que pode gerar consenso ou divergências nos posicionamentos (Minayo, 2008). Tal instrumento conflui com a proposta da Teoria das Representações Sociais que compreende a construção de teoria do senso comum a partir da comunicação, com as trocas sociais.

203

O desenvolvimento do grupo foi iniciado com a pesquisadora entregando a cada criança dez fichas com as palavras que foram mais recorrentes no teste de associação livre de palavras. Existiram fichas com palavras únicas e outras que agrupavam uma quantidade maior de palavras que possuíam o mesmo sentido. Dessas dez fichas, foi solicitado sucessivamente que a criança escolhesse cinco, depois três, e dessas, apenas uma, promovendo o processo de hierarquização das palavras. Em seguida, foram apresentados os desenhos realizados na fase anterior e na tarefa o grupo teria que escolher dois que se relacionassem às palavras escolhidas. Após esse processo, a discussão sobre o tema família já estava em pauta entre as crianças participantes e oportunizou o debate gerando a produção dos dados.

Destacamos que no momento da realização dos grupos foi possível fazer uma devolutiva dos dados que já tinham sido produzidos nas etapas anteriores da pesquisa, o que proporcionou uma ressignificação dos conteúdos pelas crianças. Rocha (2008)

considera que se realmente admitirmos que as crianças são competentes, elas podem dizer o que e como querem fazer, e assim serem incluídas no processo da pesquisa desde o planejamento até a interpretação dos resultados. Segundo a autora, a devolutiva das interpretações feitas pelo pesquisador permitiria um nível de “reelaboração, contestação, de revisão e crítica às nossas interpretações” (Rocha, 2008, p. 50). Desse modo haveria a real e consistente participação das crianças.

Na análise dos dados, buscou-se a interpretação dos sentidos (Bardin, 1977), e uma articulação referente ao conteúdo dos grupos focais, dos desenhos e fala das crianças, dos questionários socioeconômico e cultural, bem como, das palavras do teste das associações livres e hierarquizações, que foram agrupadas e categorizadas pelos sentidos relacionados, a partir da análise com o *software* EVOC.

Resultados dos Desenhos: a escuta das palavras e do que as formas icônicas anunciam

Para identificar os participantes do estudo chamaremos as crianças de meninas e meninos, diferenciados por números e letras, em que os números identificam as crianças que são alunos da escola pública e as letras as que são alunos da escola privada.

De início houve uma expectativa gerada pelas crianças em torno da participação nessa etapa da pesquisa. Mediante um sorteio foi explicado em sala de aula quem seriam os participantes desta etapa. Algumas crianças acharam vantajoso, outras pensaram que haviam passado por méritos próprios, como expressou o *Menino A*: “*Eu gostei dessa etapa, pensei que não ia passar, mas passei.*” Outra criança traduziu sua expectativa achando que ganharia alguma coisa por ter sido sorteada: “*Ganha o quê, quem foi sorteada?*” (*Menina 4*).

Quanto ao tempo de duração que utilizaram para realizar a atividade, tivemos uma variação de 7 minutos a 42 minutos – esta criança que necessitou de mais tempo só concluiu as atividades em um segundo encontro, com mais 15 minutos. É importante mencionar que o tempo foi relativizado pelas demandas das crianças diante do grau de mobilização para o tema, sendo menor quando a criança não desejava fazer o 2º desenho, enquanto outras demonstravam mais timidez, com respostas curtas, apenas para o que era perguntado.

De forma geral, o primeiro impacto gerado nesta etapa foi a solicitação do desenho da “família”, que causou perguntas em 83,33% dos participantes. Alguns mudaram o assunto, comentaram sobre o ambiente da sala, falaram de outros colegas e uma criança chegou a virar o papel e perguntar depois de um tempo: “*O que é mesmo pra fazer?*”.

Percebemos que as crianças expunham a dúvida sobre o que é “essa família”, “qual a família que está sendo solicitada” e “como é possível traduzi-la em uma imagem”. As perguntas soavam como uma saída para a situação, se fosse o caso de a pesquisadora ter “uma resposta correta” frente ao desafio de elaborar uma imagem que simbolizava, para alguns, a variação das tantas formas desfeitas, refeitas e até misturadas de família. As perguntas se repetiram: “*Como assim?*” (Menino 1, Menino C); “*Qual das duas?*” (Menino C); “*Toda família, ou só quem mora?*” (Menina E, Menino B); “*Pra fazer as pessoas que tem na minha casa?*” (Menina 4); “*Assim... quantas pessoas moram na minha casa, ou a família toda?*” (Menina 5). Em um caso, os conflitos pareceram mais específicos: “*Agora eu me perdi! Se eu for desenhar o meu pai, eu não vou poder desenhar a minha mãe. E como eu faço?*” (Menino A).

Diante de questões como essas, com indícios de elaborações afetivas diante de um pedido para que desenhassem uma “família”, percebemos que um dos dilemas se referia à elaboração de uma configuração que não estava de acordo com o modelo naturalizado e idealizado de família (de pai, mãe e filhos). Esta ainda é uma

forte referência compartilhada “*Porque ‘a família’, naturalmente, é a família assim, né?*” (Menina E), referindo-se ao desenho da família nuclear. O diálogo reproduzido abaixo expressa o dilema da criança entre a sua escolha de configuração familiar e “o modelo” socialmente aceito:

MENINA 4: “Oh tia... isso aqui... (mostra o desenho) Eu não entendi nada. Era pra botar eu, a minha mãe e o meu pai, é?” (...) “É desenhar ‘as família’, né?”

PESQUISADORA: “não tem certo e errado, eu queria saber o que é que é, pra você, a família! É você e sua mãe?”

MENINA 4: “Não, ai, não... Meu pai mora comigo e com a minha mãe!”

PESQUISADORA: “Ah, você tem um pai que mora com você?”

MENINA 4: “É!”

PESQUISADORA: “Você quer colocar ele?”

MENINA 4: “É melhor?”

PESQUISADORA: “Não tem melhor, eu quero que você faça o que você quiser! Não tem certo, nem errado, Menina 4!”

PESQUISADORA: “Se você acha que seu pai é ‘a família’, você pode colocar ele.”

MENINA 4: “Se quiser?”

PESQUISADORA: “Se quiser! Se você não quiser, como você fez no começo, botou você e sua mãe.”

MENINA 4: “Deixa assim.”

Esse excerto evidencia que solicitar às crianças o desenho de uma família (objeto social investigado na pesquisa) e, em seguida, solicitar um segundo desenho, desta vez, o de sua própria família, pareceu um procedimento promissor, porque se pôde fazer algumas inferências interessantes para a reflexão pretendida. Serão indicados alguns achados que atestam a efetividade dessa técnica.

De forma geral vimos através dos desenhos a existência de uma configuração diversificada da composição familiar dos participantes.

Os que têm os pais casados representaram 41,66%, enquanto os de pais não casados, ou separados, 58,33%. Tais resultados confirmam que não há mais um modelo de família que a defina; há diferentes formas de a família se organizar e isso modifica a dinâmica relacional de todos os seus membros.

Em relação às particularidades dos dois grupos participantes, percebemos que na escola privada o modelo *nuclear* apareceu quatro vezes no 1º desenho (desenho da família). Os dois outros desenhos se dividiram em duas categorias: um representou a *escolha* da criança, só ele e o irmão (*Menino A*); e o outro revelou a *separação* recente dos pais, com a imagem dele próprio, da mãe e dos irmãos (*Menino B*).

Ainda nesse grupo, a opção do 2º desenho (da sua família) foi escolhida por cinco crianças, entre os quais quatro aparecem a família extensa. O *Menino A* desenhou o modelo nuclear, juntando os pais que são separados e os membros da família extensa, com avós, tios e primos, (maternos e paternos) referidos pela convivência. O *Menino B* repetiu o desenho da família separada (sem o pai) e acrescentou os avós maternos, que hoje, segundo ele, estão muito presentes na sua vida. A *Menina F* repetiu o desenho da sua realidade da família nuclear, enquanto os outros dois (*Menino C* e *Menino E*) desenharam a família extensa pela convivência. Diante da situação real dessas crianças, dois meninos (*Menino A* e *Menino C*), dos três que têm os pais separados, realizaram desenhos que resgatam o modelo nuclear não mais vivido, um no desenho da “família” e o outro no desenho da “sua família”.

Na escola pública, o 1º desenho foi mais caracterizado pela configuração da família *extensa* (dois por moradia, um por convivência), a metade do total; um desenho de família *recasada* com a criança, a mãe, o padrasto e o filho deste (*Menina 6*); um referiu-se à *escolha* da criança, com ela e a mãe sem o pai que mora na mesma casa (*Menina 4*); e uma configuração *nuclear* que é a família vivida do *Menino 1*.

De forma contrária ao grupo da escola privada, apenas uma criança da escola pública escolheu fazer o 2º desenho, no qual expressou a família nuclear que nunca foi vivida por ele (*Menino 3*) – o seu nascimento gerou a separação do casal, pois o pai o rejeitou porque nascera com deficiência. Dessa forma, as configurações reveladas nas imagens dos desenhos nos levaram a perceber realidades e desejos em torno de um tema que mobiliza afetivamente as crianças por provocar, em alguns, dificuldades na elaboração da sua realidade ou história de vida.

O impasse da criança em classificar a família através de uma imagem convencionada nos reporta ao processo de formação das representações sociais que visa tornar o estranho em familiar, referenciado pela memória coletiva, através da *ancoragem* (quando tenta classificar e nomear o objeto que lhe parece estranho, pois aquilo que não é conhecido e que não tem nome pode significar uma ameaça); e da *objetivação* (quando tenta transformar o que era abstrato em concreto, trazendo para o mundo físico o que estava apenas na mente). A solução encontrada pela criança revela, portanto, uma nova possibilidade de configuração familiar, pois, como um sujeito não passivo, constrói a realidade social ao mesmo tempo que nela é construído de forma ativa, sendo um criador contextualizado.

O recurso do desenho nos levou a produtivas elaborações das crianças, nas quais conteúdos de diversas ordens puderam emergir através do uso desse instrumento. O desenho por ser lúdico faz parte do universo da criança. Ele foi um importante caminho para a investigação de um tema tão complexo como a família e possibilitou reflexões que talvez com perguntas objetivas, do mundo adulto, não fosse possível alcançar. Nessa perspectiva, o desenho e a pintura são formas expressivas que têm o objetivo da representação de algo – “de si mesmo, do outro, dos objetos, da natureza, dos acontecimentos –, envolvem a coordenação de mecanismos biológicos – motores, cerebrais, sensoriais, perceptivos – para a representação pretendida e estão sujeitos a múltiplas e indefinidas significações” (Francischini & Campos, 2008, p. 110).

Resultados dos Grupos Focais: a devolutiva aos participantes e a confirmação dos anúncios anteriores

Os dois grupos focais foram realizados com as seis crianças de cada escola, participantes da etapa dos desenhos. De forma geral, todas as crianças aceitaram participar deste momento com entusiasmo. A duração da atividade foi de 1 hora e 6 minutos na escola pública; e de 1 hora e 13 minutos, na escola privada.

No primeiro momento da atividade, a pesquisadora apresentou ao grupo 10 fichas com as palavras (que variaram na sua quantidade por ficha) de maior quantitativo de evocações encontradas na fase anterior do questionário de associação livre/hierarquizações, respectivas ao seu grupo de pertença.

Na escola privada, obtivemos cinco agrupamentos de palavras que formaram as fichas, assim distribuídas: uma com 40 palavras relacionadas aos conteúdos de “afetividade” e algumas relacionadas aos “valores e funções” associados à família, além de cinco fichas com 14 palavras relacionadas ao “parentesco”. Na escola pública, tivemos seis agrupamentos (fichas) distribuídas da seguinte maneira: duas com 11 palavras referentes ao “parentesco” e quatro agrupamentos com 21 das denominadas palavras de conteúdo “afetivo” e de “valores e funções”.

Foi solicitado a cada criança que escolhesse cinco fichas associadas à família, depois três, e, por fim, uma, com ênfase na escolha da que mais representasse o sentido de família. Em seguida, o coletivo do grupo escolheu dois dos desenhos construídos na etapa 2, a partir da instrução de que a escolha seria do desenho que fosse mais próximo das palavras selecionadas na hierarquização das fichas. A discussão nos grupos seguiu de forma socializada, permitindo trocas sobre o que as crianças pensavam sobre família.

O grupo da escola pública foi identificado pelo título “*família não é só isso!*” A palavra “mãe” foi escolhida como a mais importante por cinco das seis crianças, e as palavras “avós/avôs” escolhidas por uma criança.

Na primeira triagem dos desenhos, dos sete que foram apresentados, as crianças selecionaram quatro; entre estes, dois possuíam figuras alusivas à “mãe, pai, irmã”, o que configurava a ideia do grupo de uma família nuclear. O argumento explicativo pela escolha era porque neles havia a figura do “*pai*”, só percebendo posteriormente que o foco da seleção das palavras estava na “mãe”. As crianças selecionaram, ao final, os desenhos que apresentavam as figuras “eu, prima, avô e avó” e “eu, mãe”, por serem os que mais se aproximavam das palavras que foram hierarquizadas.

A polêmica em torno da escolha dos desenhos levou ao questionamento sobre o sentido de família para eles, cujas repostas revelaram a ênfase nas figuras de parentesco, com a presença de “pai” e “mãe” em cinco das respostas, acrescentados de avós e irmãos.

210

Após resolverem a escolha dos desenhos, a discussão seguiu, e o grupo foi caracterizado pela contradição. As situações expostas pelas crianças e suas falas sugerem conflitos entre a realidade vivida e o discurso idealizado de família. As questões quase sempre foram seguidas de pausas/silêncio, expressões de que precisavam elaborar, sobretudo, quando se depararam com a falta do “pai” nas palavras hierarquizadas e nos desenhos. O sentimento expresso foi de incompletude porque “*família não é só isso*”.

Já no primeiro momento do grupo focal identificamos o quanto esse instrumento suscitou debates, demonstrando as contradições, que por vezes, outros caminhos metodológicos não possibilitariam captar. Veremos ao longo do processo tais contextos contraditórios nos conteúdos trazidos pelas crianças.

A polêmica em torno da ausência do pai foi justificada inicialmente por: sentimento, morte, viagem e abandono, como revelaram as falas: *“o pai não foi escolhido (...) porque não gosta do pai”* (Menina 5); porque está *“morto”* (Menina 6); *“viajou”*; *“o meu foi embora pro Rio de Janeiro quando se separou”* (Menina 4); ou porque o *“meu pai foi embora”* (Menino 3). Uma criança percebeu que a ausência do pai comentada pelos colegas relacionava-se à moradia em conjunto dos pais, dizendo: *“acho que é no sentido do morar”* (Menino 1).

Apreende-se que para ser família, segundo essas crianças, além de ter o pai, precisa *ter os pais morando juntos*. A discussão seguiu sobre o “pai”, com o argumento de que foi feita uma escolha “errada”. Elas afirmaram que o problema desta ausência foi de quem fez o desenho: *“eu acho que ela não queria saber dele”* (Menina 4); *“quem fez o desenho”* (Menina 6). Entretanto, ao serem questionadas pela mediadora sobre quem escolheu os desenhos, as crianças assumiram: *“nós”* (Menino 3), refletindo neste momento que elas mesmos é que retiraram o pai nas suas escolhas.

Por fim, diante da constatação dos diferentes arranjos familiares, avaliaram as mudanças sobre as concepções de família:

MENINA 4: “Não é tudo igual (...) porque... é... eu vim aqui pensando que a nossa família fosse outra coisa, entendeu?!”

PESQUISADORA: “Que diferença sobre família tem no teu pensamento agora, a partir dessa conversa?”

MENINO 1: “Depois dessa conversa?” (silencia por alguns segundos).

MENINO 1: “É porque... vou pensar diferente”.

Pesquisadora: “Pode dizer pra gente o que foi que mudou?”

MENINO 1: “Assim... a família deles é diferente da minha” (aponta para os colegas).

Pesquisadora: “Antes tu pensava que era tudo igual?”

MENINO 1: “Era”.

Apesar das diferenças, o grupo, ao final, retornou ao modelo de família idealizado. Ao serem questionados se gostariam de acrescentar algo às palavras e aos desenhos, as crianças afirmaram que família “*não é só isso*” (*Menina 4*). Tal expressão foi aprovada por todos e traduziu o sentimento de incompletude que se revelou desde o início do grupo. Para as crianças participantes, a família “*precisa dos pais*”, “*precisa de pai, mãe, irmãos*”, só depois de “*primos, tias, tios*” (*Menina 4*).

Diante do exposto, entendemos que a construção das representações sociais é repleta de contradições, posto que partem da diversidade dos indivíduos e da estranheza das atitudes e fenômenos, por isso, objetivam “descobrir como os indivíduos e os grupos podem construir um mundo estável, previsível, a partir de tal diversidade” (Moscovici, 2003, p. 79).

O grupo da escola privada foi identificado pela frase “*fica difícil escolher!*”. Caracterizou-se pela expressão de muitas histórias de separação dos pais e lembranças sobre a família. Um dos maiores desafios, para algumas crianças, foi enfrentado logo na escolha das palavras, posto que estas remetiam à situação de perda decorrente da separação dos pais. As opiniões sobre o tema da família revelaram-se logo no primeiro momento da escolha das cinco fichas. O *Menino C* comentou em particular com o *Menino B* sobre a escolha da *Menina F*, que associava família à “alegria/ brincadeira/ brincar/ diversão/ viajar/ sair para jantar”. Quando solicitado que compartilhasse com o grupo, o *Menino C* justificou: “*família não é só isso*”, “*é... não é só viajar, sair... família...*”, “*tem amizade, saúde, responsabilidade, amor...*”, e “*companheirismo*”, complementado pelo *Menino B*.

A primeira ideia sobre família foi revelada no sentido do prazer da convivência, e confrontada com a seriedade e o compromisso das funções de *cuidar, amar e estar presente*. O *Menino A* também expressou o significado da configuração familiar ao perceber que a

Menina E excluiu a palavra “mãe”. Mesmo sabendo que a escolha inicial era individual a interpelou dizendo: “*não é isso! Mãe... mãe é importante!*” quando comparada à palavra “pai” nos momentos das escolhas, provocou dilemas emocionais.

Foi o *Menino A* que expressou a dificuldade da escolha: “*fica difícil*”, pois “*eu gosto do meu pai e da minha mãe do mesmo...(jeito)*”, “*desisto!*” Já o *Menino C* colocou as mãos atrás da cabeça, sem saber o que fazer: “*os dois são importantes pra mim!*” Por sua vez, o *Menino B* avaliou a tarefa com uma diferença em relação aos outros dois: “*pra mim os dois são importantes, mas um é mais do que o outro*” e por isso a resolução “é fácil”:

O *Menino C*, por sua vez, buscou outros critérios para resolver o dilema: “é que eu gosto dos dois, mas é que... minha mãe e meu pai se separou, e eu moro mais com minha mãe sabe, só nos finais de semana...”. Pela referência da moradia, a criança encontrou o caminho da decisão: “*aí como eu moro mais com minha mãe, eu acho que eu escolho ela, mas eu gosto do meu pai*”, sendo a casa, portanto, a referência inicial da segurança para a criança. O *Menino C* também utilizou o critério do tempo, por passar mais tempo com a mãe: “*meu pai... ele brinca comigo tal, mas eu passo mais tempo com minha mãe, sabe... aí...*”. Entretanto, mesmo depois de ter feito a escolha pela “mãe”, o seu sentimento pelo pai foi justificado por diversas vezes: “*que eu não escolhi... porque a minha mãe é mais importante. É porque assim, meu pai é a mesma coisa que a minha mãe, sabe?! “Mas eu gosto do meu pai também, eu amo ele!”*

O sentimento de gostar da “mãe” e do “pai” foi uma questão recorrente entre as crianças utilizada como argumento justificador de suas escolhas. A equivalência desse sentimento precisava ser explícita, talvez, por esses pais representarem para elas o principal sentido de família. A *Menina F*, que escolheu a ficha da palavra “amor”, expressou: “*eu gosto muito da minha mãe e do meu pai*”. O *Menino*

B levantou um contra-argumento de que nem sempre as crianças gostam dos pais do mesmo jeito e compartilhou uma situação difícil que viveu na relação com o seu pai.

O processo da escolha dessas palavras foi impregnado de revelações pessoais e de contradições, além de elaborações que promoveram critérios específicos sobre algumas funções da família, construídos aqui com o objetivo de facilitar a resolução do dilema da escolha de um dos participantes. Mesmo com a tentativa dos colegas, o *Menino A* insistiu: “*por favor, deixa eu escolher dois... deixa eu escolher dois*”, sem conseguir uma saída para o seu “*difícil*” desafio.

O diálogo abaixo aponta que a família, representada pela figura de pai e de mãe, possui a função de *moradia, de brincar/divertir, e do cuidado através da atenção e do interesse pela criança*:

MENINO B: “É como fosse assim, quem vive mais contigo?”

MENINO A: “Minha mãe.”

MENINO B: “Quem brinca mais contigo?”

MENINO A: “Meu pai.”

MENINO B: “Quem se interessa contigo?”

MENINO A: “Os dois...” (responde sem olhar para o colega, deitado de bruços no chão segurando o rosto com a mão).

MENINO C: “Mas se teu pai for a mesma coisa que a tua mãe...”

MENINO A: “100% pra cada um.”

MENINO A: “Eee... quem dá mais atenção, é os dois, e quem eu fico mais é com minha mãe. Aí fica difícil!”

MENINO B: “Tu se diverte mais com quem, com teu pai, ou com tua mãe?”

MENINO A: “Os dois.”

Observamos nesse excerto a tentativa das crianças na elaboração de alguns critérios para auxiliar a escolha do colega, pois a criação de critérios e categorias facilita o processo de tornar o objeto familiar.

Neste sentido, o grupo, diante de tantas informações que são contraditórias, sente-se forçado a tomar uma posição (Palmonari, 2009).

Como a discussão se prolongou e a decisão do *Menino A* não aconteceu, a pesquisadora colocou a questão para ser resolvida no coletivo, “amor” e “mãe” já estavam selecionadas, oferecendo a seguinte opção ao *Menino A*: “*Se você quiser complementar com a palavra pai, você complementa!*”, “*Se você deixar a palavra ‘pai’, esse grupo vai ter ‘amor’, ‘mãe’ e ‘pai’!*” Mesmo assim a criança permaneceu em silêncio, e respondeu “*não consigo!*”.

Entendemos aqui que um instrumento de intervenção como grupo focal pode trazer elementos, por vezes, delicados de manejar, por isso o pesquisador que se propõe a esse caminho de investigação deve estar ciente dos desafios, e aberto a criar estratégias de resoluções flexíveis.

Vale ressaltar que a decisão da pesquisadora em colocar as duas fichas do *Menino A* ainda enfrentou resistência por parte de alguns: “*mas... ele escolheu qual?*” (*Menino C*); “*ele não escolheu nenhuma!*” (*Menino B*). O apoio à posição conciliatória veio com a compreensão da *Menina D*, que traduziu e reforçou a proposta:

MENINA D: “Por que não faz assim, considera a ficha dele de mãe com as duas que já tem?”

PESQUISADORA: “É isso que eu estou dizendo aí; é isso que eu estou querendo mostrar. Porque se ele coloca a de ‘pai’ complementa as fichas e faz: a mãe e o pai. Porque agora é o grupo, não mais a decisão sozinha dele, pra ele...”

MENINA F: “Ééé...”

A grande polêmica em torno do “pai” e da “mãe” foi justificada por sua importância e presença “ao nível mundial”: “*eu já estava esperando tia, porque pai e mãe é uma coisa muito mundial...*”, “*é a única coisa que existe*” (*Menino B*), “*que é mais... muito mais importante!*” (*Menino C*).

Tal importância foi confrontada com a escolha das três meninas que referenciaram família pelas palavras que expressam sentimentos de afetividade, enquanto, mesmo as crianças que se distanciam na realidade vivida do modelo idealizado, procuram se adaptar a este para não contrariar esse “padrão mundial” que a representa. Com isto, observamos a força da transmissão de um modelo de família, o qual referencia o grupo na possibilidade de familiarização com o objeto, desafio que se torna ainda maior tendo em vista que tal modelo está em processo de mudança na sociedade. Neste sentido, compreendemos que “o pensamento social deve mais à convenção e à memória do que a razão; deve mais às estruturas tradicionais do que as estruturas intelectuais ou perceptivas correntes” (Moscovici, 2003, p. 57).

O uso da técnica dos desenhos permitiu observar que as crianças escolheram a imagem da família nuclear, com “pai, mãe e filho” e da família extensa, com “eu, tio paterno, pai, prima, tia paterna esposa do tio, avô e avó paterno, irmão e mãe”. Para eles o desenho da família extensa representava as palavras de sentido afetivo positivas: “*existe isso na família: carinho, amor, união...*” (Menino C); “*gostar muito de você...*” (Menina F).

Finalmente, após a escolha dos desenhos, cada criança explicitou “o que é família”. Observamos que as primeiras respostas se limitaram às palavras hierarquizadas (“amor”, “pai”, “mãe”), compondo o núcleo central das representações sociais, e depois novas concepções como “amigos” e “saúde”, que também surgiram ao longo da discussão do grupo e ampliaram o sentido de família, como também outros membros do parentesco.

O sentido de família para o grupo da escola privada foi ancorado nas figuras representativas do modelo nuclear, “pai” e “mãe”. Quando percebiam que a realidade de vida não cabia mais no molde considerado “mundial”, vinha a dificuldade de encarar a perda. Desta forma, as representações sociais de família para este grupo se referem ao “pai” e à “mãe” e acrescentam novos elementos como

“amigos”, “animais de estimação” e as “lembranças/saudade”, que indicam possibilidades de mudança. As palavras de sentido afetivo também surgiram em alguns momentos, reforçando a visão de uma família ideal preservada pelos sentimentos e adjetivos positivados que nem sempre condizem com a realidade.

Avaliamos que o movimento do grupo convergiu com a proposta de construção da teoria das representações sociais que visa “resolver problemas, dar uma forma às interações sociais, fornecer um modelo à conduta” (Arruda, 2009, p. 91). Segundo a autora, tal processo ocorre envolto em afetos que aproximam os componentes do grupo, preservam as suas identidades, mesmo quando estes não cheguem a um consenso.

Por fim, os dois grupos focais proporcionaram o surgimento de dados relevantes para a compreensão de um objeto complexo como a família, levando as crianças a se perceberem nas suas contradições, semelhanças e diferenças.

A Conjugação das Etapas: a aproximação dos sentidos de família construídos pelas crianças

Os resultados, interpretados segundo a análise de conteúdo, revelaram que há transições, dilemas e contradições experimentadas pelas crianças nos distintos contextos de famílias a respeito dos sentidos que compartilham a respeito desse objeto social: o grupo de crianças da escola pública caracterizou a representação social de uma família idealizada, no modelo burguês tradicional, embora tenham apontado sua convivência cotidiana com diversos modos de configuração familiar; o grupo de crianças da escola privada, por sua vez, mostrou a dificuldade em aceitar, quando ocorre, a separação dos pais; compartilhou essa experiência e os sentimentos que desta

emergem; e introduziu a presença de amigos e o animal de estimação, como membros da família.

Realça-se que, o caminho escolhido adotando a estratégia plurimetodológica, se mostrou relevante na pesquisa com crianças da faixa etária examinada na medida em que se sentiam mobilizadas para a produção individual das tarefas lúdicas e, ao mesmo tempo, pareciam instigadas ao debate coletivo, quando havia discordância dos seus posicionamentos. Sobre a importância das trocas grupais, Rocha (2008, p. 49) enfatiza que ouvir a criança exige “estratégias de troca, de interação, mais do que de perguntas e respostas, pelas quais se nega que as crianças constituem significados de forma independente”. Por isso a escuta tem que ser “o momento de expressão dessa representação”.

Vale ressaltar que a mediação do adulto nos grupos focais foi fundamental e colaborou na organização da expressão do pensamento das crianças, através das experiências compartilhadas, e na percepção das diferenças e semelhanças entre os diversos contextos vividos pelas crianças no tema de família, como também no apoio e nas intervenções qualificadas que auxiliassem na resolução dos desafios enfrentados diante das escolhas.

Assim, validamos na pesquisa o uso de estratégias plurimetodológicas, como o desenho e o grupo focal usados na investigação de fenômenos sociais com crianças, tais como ocorreu na pesquisa que serviu de apoio para as reflexões pretendidas com este capítulo. A possibilidade inicial de uso de uma técnica de coleta não verbal e de mobilização da ludicidade permitiu aos participantes mais espontaneidade na construção da base de diálogo na etapa seguinte, tanto individual com o pesquisador, quanto grupal com os coetâneos. Ainda é possível realçar a legitimidade do uso da técnica do grupo focal com crianças por possibilitar diálogo, contraposições, tensionamentos e, sobretudo, resolução coletiva nas tomadas de posição, após reflexões, escuta e debate.

Referências

Abric, J. C. (1994). L'organisation interne des représentation sociales: Système central e système périphérique. In C. Guimelli (Org.), *Structures et transformation des représentations sociales* (pp. 73-84). Lausanne: Delachaux & Niestlé.

Arruda, A. (2009) Meandros da teoria: a dimensão afetiva das representações sociais. In A. M. de O. Almeida, & D. Jodelet, (Orgs.), *Representações sociais: interdisciplinariedade e diversidade de paradigmas* (pp. 83-102). Brasília: Thesaurus Editora.

Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Campos, M. M. (2008). Por que é importante ouvir a criança? A participação das crianças pequenas na pesquisa científica. In S. H. V., Cruz (Org.), *A criança fala: a escuta de crianças em pesquisa* (pp.35-42). São Paulo: Cortez.

Carraher, T. N. (1982). *O método clínico e os exames piagetianos*. Recife: Editora Universitária.

Cruz, F. M. L. (2006). *Expressões e significados da exclusão escolar: representações sociais do fracasso escolar por professores e estudantes da Educação Básica e Superior* (Tese de doutorado). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, PE, Brasil.

Cruz, S. H. V. (2008). Apresentação. In S. H. V., Cruz (Org.), *A criança fala: a escuta de crianças em pesquisa* (pp.11-31). São Paulo: Cortez.

Delgado, A. C. C. & Müller, F. (2008). Abordagens etnográficas nas pesquisas com crianças. In S. H. V., Cruz (Org.), *A criança fala: a escuta de crianças em pesquisa* (pp.141-157). São Paulo: Cortez.

Flick, U. (2004). *Uma introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Bookman.

Francischini, R. & Campos, H. R. (2008). Crianças e infância, sujeitos de investigação: bases teórico-metodológicas. In S. H. V., Cruz (Org.), *A criança fala: a escuta de crianças em pesquisa* (pp. 102-117). São Paulo: Cortez.

Minayo, M. C. de S. (2008). Técnicas de pesquisa. In M. C. de S. Minayo, *O desafio do conhecimento, pesquisa qualitativa em saúde* (pp. 261-297). São Paulo: Hucitec.

Moscovici, S. (2003). O fenômeno das representações sociais. In S. Moscovici & G. Duveen (Orgs.). *Representações Sociais: investigações em psicologia social* (pp. 29-214). Petrópolis: Vozes.

Palmonari, A. (2009). A importância da teoria das representações sociais para a psicologia social. In A. M. de O. Almeida & D. Jodelet (Orgs.), *Representações sociais: interdisciplinariedade e diversidade de paradigmas* (pp. 35-48). Brasília: Thesaurus Editora.

Ribeiro, F. S. (2011). *Família “tem que ter pai e mãe”: representações sociais de família por crianças na cidade de Recife* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, PE, Brasil. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/8086>

Ribeiro, F. S., & Cruz, F. M. L. (2013). Representações sociais de família por crianças na cidade de Recife. *Psicologia e Sociedade*, 25(3), 612-622. <https://dx.doi.org/10.1590/S0102-71822013000300015>

Ribeiro, F. S., & Cruz, F. M. L. (2016). Crianças, contextos de escolas e suas Representações Sociais de família. *Psicologia da Educação*, 43(2), 81-90. <https://dx.doi.org/10.5935/2175-3520.20160008>

Rocha, E. A. C. (2008). Por que ouvir as crianças? Algumas questões para um debate científico multidisciplinar. In S. H. V., Cruz (Org.), *A criança fala: a escuta de crianças em pesquisa* (pp. 43-51). São Paulo: Cortez.

PARTE II

PESQUISAS COM MÍDIAS,
REPRESENTAÇÕES SOCIAIS,
INTERCULTURALIDADE
E MODOS DE SUBJETIVAÇÃO



CAPÍTULO 8

Mídia e representações sociais: uma proposta de matriz teórico-metodológica

Yuri Sá Oliveira Sousa

Manoel de Lima Acioli Neto

Maria de Fátima de Souza Santos



O objetivo desse capítulo é delinear uma matriz metodológica voltada ao estudo dos meios de comunicação de massa e sua articulação com as representações sociais. A discussão apresentada será conduzida a partir de dois aspectos centrais: 1) as relações entre representações sociais e os meios de comunicação de massa; e 2) os procedimentos de análise de dados oriundos de comunicações midiáticas.

As representações sociais são definidas como modos específicos de compreender, comunicar e criar a realidade. Elas permitem que indivíduos e grupos definam e interpretem conjuntamente os diferentes aspectos do mundo, contribuindo para a orientação e legitimação de seus comportamentos e práticas sociais (Jodelet, 2001).

Como sabemos, a realidade cotidiana apresenta-se como um conjunto de objetivações, uma rede constituída por objetos construídos por meio da interação entre os indivíduos de uma dada cultura. Essas objetivações são significadas pela linguagem, em processos representacionais, os quais se conformam enquanto um repositório objetivo de vastas acumulações de significados e experiências que pode, então, preservar-se no tempo e transmitir-se às gerações seguintes (Jovchelovitch, 2008).

Por sua vez, os meios de comunicação de massa constroem e difundem representações em meio a processos de disputas entre grupos sociais atuantes em diferentes campos (políticos, econômicos, culturais, religiosos), assumindo a tarefa de comunicar sobre e para a sociedade acerca de todas essas instâncias (Guareschi, 2007). Destaca-se, portanto, uma abordagem que pressupõe que um texto possui sentidos e significados explícitos e/ou implícitos que podem ser apreendidos por meio de técnicas apropriadas.

Notadamente, a análise de comunicações midiáticas permite explorar diferentes dimensões de construção de objetos sociais culturalmente relevantes e distintivamente apropriados pelos grupos sociais que com eles se relacionam. Além disso, argumenta-se que os meios

de comunicação também atuam na construção de imagens grupais, o que pode ser especialmente útil para a análise de fenômenos de preconceito e exclusão social (cf. Jodelet, 2013).

No entanto, deve ser salientado que as informações difundidas pela mídia nunca são imparciais. Os meios de comunicação atuam como mecanismos de expansão e veiculação de medidas com a finalidade de garantir a manutenção de modos específicos de ser e agir, corroborando, muitas vezes, com os interesses dos setores dominantes e dos demais setores produtivos (Vicente, 2006).

Diante desses aspectos, pode-se afirmar que a mídia também constrói realidades, não se limitando a reproduzir as ocorrências da sociedade. Em contrapartida, as informações definidas no repertório de um veículo midiático não se restringem apenas a tais interesses. A audiência também é um fator decisivo. É a aceitação ou rejeição do público que também orienta os conteúdos que devem ser difundidos pela imprensa. É nesse aspecto que essas realidades adquirem sentido, reproduzindo ou produzindo representações sociais (Moscovici, 1961/2012).

As Relações entre Representações Sociais e os Meios de Comunicação de Massa

A preocupação com os meios de comunicação está presente na Teoria das Representações Sociais (TRS) desde a sua inauguração com a obra seminal de Moscovici em 1961 (1961/2012). Na segunda parte desse livro, o autor dedica uma análise específica sobre como a psicanálise penetra nos meios de comunicação de massa, especificamente na imprensa francesa. Sua preocupação aqui não é só com o conteúdo, mas em como ele é praticado nas comunicações de cada meio. Nesse sentido, o autor termina por centrar sua análise na noção de sistemas de comunicação, demarcando as produções

e usos diferenciados dos conteúdos a partir de três deles: difusão, propagação e propaganda (Moscovici, 1961/2012).

A difusão comporta os meios que visavam fazer circular o conhecimento da psicanálise, não se posicionando de forma bem definida na produção de condutas específicas. Nesse sistema, o receptor (o público) não constituía um grupo estruturado. Já a propagação, contemplava os jornais e revistas de orientação religiosa (católica) e foi caracterizada por integrar um objeto (a psicanálise) ao quadro simbólico de referência existente. Assim, embora a psicanálise fosse uma forma de conhecimento que muitas vezes confrontava o catolicismo, esses meios de comunicação buscavam assimilá-la e adaptá-la a partir do conhecimento religioso, produzindo, conseqüentemente, atitudes positivas sobre o objeto. Por fim, a propaganda seria o sistema que se caracteriza como um instrumento de ação, visando formar a visão de mundo de um grupo específico e estruturado. Moscovici (1961/2012) analisou as produções dos meios de comunicação comunistas, em que a psicanálise era rejeitada e interpretada como um instrumento de despolitização do sujeito, ganhando elementos diferenciados que dependiam da orientação dos partidos. Esses três sistemas estariam, por sua vez, particularmente relacionados com os processos de formação de opiniões, de atitudes e estereótipos, respectivamente (Moscovici, 1961/2012; Jodelet, 2001).

De acordo com Camargo e Bousfield (2011), a relevância da tipologia dos sistemas de comunicação de Moscovici reside no modo como se compreendem as interações midiáticas. Mais especificamente, a pesquisa sobre a apropriação da psicanálise por meios de comunicação de massa marcou uma concepção teórica classificada como orgânica, isto é, que compreende os conteúdos midiáticos como produto de uma relação circular entre emissor e destinatário. No âmbito dos estudos sobre a difusão de representações em meios de comunicação de massa, adotar uma concepção teórica orgânica, circular e dialógica, significa considerar as produções midiáticas como formas de expressão imbuídas de interações gru-

país e relações de poder pertinentes a uma cultura, permitindo identificar conteúdos, ideias e práticas que já fazem parte da realidade (Camargo & Bousfield, 2011).

Desse modo, a análise afasta-se de teorizações que concebem a comunicação de massa como simples instrumento de gestão da opinião pública. De outro modo, o termo comunicação de massa é aqui empregado no sentido de ressaltar a potencialidade que veículos como os jornais têm de alcançar um grande público heterogêneo em suas formas de participação social e geograficamente disperso, que interage ativamente de diferentes maneiras com os conteúdos que lhes são apresentados.

A apropriação de um objeto por meios de comunicação de massa, bem como outras formas de mídia, é um indicador importante da sua relevância social (Sá, 1998). Além disso, os meios de comunicação de massa possuem um papel importante na “organização e construção das informações que permitem a emergência de teorias do senso comum a respeito dos diferentes objetos sociais” (Santos, Aléssio, & Silva, 2009, p. 447).

230

Nessa direção, operar uma análise psicossocial da mídia no âmbito das representações sociais significa abordá-la como produto e produtora de interações comunicativas, atuando na visibilização de fenômenos de interesse coletivo, assim como na manutenção e legitimação de comportamentos e normas sociais. Esses e outros argumentos têm orientado as pesquisas na área, que têm progressivamente ganhado relevância dentre os estudos brasileiros com a TRS (Simoneau & Oliveira, 2014).

Conforme salientado, os sistemas de comunicação classificados como difusão (Moscovici, 1961/2012) desempenham um importante papel na criação de um corpo de conhecimento social comum de acordo com a inferência das expectativas de um público que não é estruturado (Doise, 2011). Portanto, o delineamento não preten-

de inferir que as pessoas pensam e se comunicam exatamente de acordo com os veículos analisados, mas, de modo distinto, propõe identificar os principais temas, objetos, acontecimentos e formas de pensar que constroem a realidade social.

No entanto, é necessário ressaltar o que se entende por comunicação de massa, mídia etc., pois se tratam de conceitos que, se não explicitados, podem ser remetidos a pressupostos teóricos divergentes daquilo que se trabalha. Em primeiro lugar, a própria noção de comunicação deve ser refletida. Tendo em conta que a linguagem é um campo privilegiado de construção de mundos, a comunicação pode ser entendida como o processo em que são praticados os diferentes discursos, esses últimos entendidos como a própria manifestação da linguagem em ação.

Por outro lado, o termo comunicação é muitas vezes associado à teoria da informação, ou teoria matemática da comunicação, de Shannon (1948). Segundo esse autor, o problema da comunicação é basicamente fazer com que se possa repassar uma mensagem (informação) da forma mais exata possível de um ponto a outro. De acordo com Mattelart e Mattelart (2012), nessa tradição a noção de informação ganha estatuto privilegiado e a comunicação, por sua vez, trataria de um processo calculável do seu repasse. Ainda que Shannon (1948) reconheça que existem significados envolvidos no processo, o autor afirma que não é do seu interesse discutir tais implicações, mas oferecer um modelo válido para todo e qualquer processo, seja ele concernente a máquinas ou a relações humanas.

Esse modelo, portanto, caracteriza um processo que envolve uma fonte de informação (que produz a mensagem), um transmissor (ou emissor, que transforma a informação em sinais), um canal (meio utilizado para enviar a mensagem), um receptor (que reconstrói a mensagem) e um destinatário (pessoa ou coisa para quem a mensagem é destinada). Além desses, haveria, entre as partes envolvidas no processo, perturbações ou ruídos. Naquele contexto, esse modelo foi

produzido para responder a objetivos relacionados a tecnologias de comunicação, como a telefonia. O modelo de Shannon (1948), entretanto, foi transposto às ciências humanas e muitos pesquisadores passaram a utilizar os termos emissor, mensagem, informação, receptor, canal etc., de forma irrefletida e, muitas vezes, a partir de uma compreensão da comunicação como processo unilateral e mecânico.

É possível notar que nesse texto esses termos são muitas vezes utilizados, entretanto, isso não ocorre senão com o objetivo de enfatizar determinados aspectos teóricos relevantes à discussão. Além disso, observa-se que o uso de cada termo ganha significados diferentes daqueles presentes na teoria da informação. A noção de “meio de comunicação”, por exemplo, não trata de um canal ou veículo neutro em que uma mensagem se produz, mas de um contexto de produção específico ou uma forma de comunicação midiática, como jornais, revistas, redes sociais, televisão, entre outros. Com isso, salienta-se que, embora alguns termos popularizados pela teoria da informação sejam utilizados, a noção de comunicação trabalhada remete a uma rede de relações – dialógicas – em que emissor, mensagem e receptor estão entrelaçados pelos atos de discurso. Portanto, não se trata de um processo de repasse de informação, mas de produção simbólica, imbuído de significados que repercutem na realidade.

A noção de meios de comunicação, por sua vez, tem estreita relação com o que se entende por mídia. De acordo com Pernisa e Santana (2010), vindo do latim *media* e *médium*, o termo mídia guarda uma pluralidade interna e, a rigor, pode se referir a todos os meios de comunicação praticados nas relações humanas. Entretanto, de forma mais específica, pode-se tomar por mídia todo e qualquer suporte que constitua ao mesmo tempo um meio e um intermediário de comunicação (Pernisa & Santana, 2010). Ou seja, qualquer comunicação mediada por algum suporte – livros, revistas, jornais, televisão, internet, CD, DVD, entre outros. Recentemente, pesquisadores/as têm utilizado o termo no plural, no sentido de ressaltar a multiplicidade dos meios de comunicação. Por outro lado, é preciso

ter cuidado com esse tratamento, pois seu uso pode ser redundante, dado que o termo no singular é de suficiente abrangência (Pernisa & Santana, 2010). Embora o uso do termo “mídias” não precise ser descartado e possa ser usado em algumas situações, ele deve ser, a princípio, evitado ou empregado com cautela. Além disso, não cabe nesse capítulo falar em uma análise *da* mídia, por não se tratar de um campo unívoco, mas de produções midiáticas em formas específicas de mídia.

Dentre essas diversas formas, encontram-se os chamados meios de comunicação de massa, ou *mass media*. A partir do século XX, o rádio e os jornais passam a ganhar relativa centralidade nas relações sociais (Morigi, 2004), surgindo, inicialmente, como um instrumento de “gestão” da opinião pública (Mattelart & Mattelart, 2012). Naquele contexto, o potencial dessa forma de mídia estava em se poder alcançar um grande público, geograficamente distante, em um curto espaço de tempo. A esse termo, Pernisa e Santana (2010) apontam algumas críticas desenvolvidas ao longo do tempo. Segundo eles, as pessoas tenderam a supervalorizar o papel do emissor, colocando-o numa dimensão superior ao receptor dos conteúdos, a “massa”. O termo massa, por sua vez, parece produzir um apagamento das pertencas singulares de cada sujeito que interage com as produções. O público é entendido como uma coisa amorfa e desfigurada para o qual são dirigidas as mensagens do emissor (Pernisa & Santana, 2010). Em síntese, entendia-se que o público era manipulado por aqueles que detinham o poder de comunicar para a massa: “um receptor sem forma definida, sem organização clara e que agiria muito mais por impulso do que por consciência de uma dada situação” (Pernisa & Santana, 2010, p. 15). Assim, pela comunicação de massa, a audiência era visada como um alvo indiferenciado que obedeceria cegamente ao que lhes fosse dito (Mattelart & Mattelart, 2012).

Por outro lado, como salientam Camargo e Bousfield (2011), mesmo em um processo de comunicação de massa, supostamente unilate-

ral, o “emissor” e o “receptor” estão presentes e configuram uma relação circular entre eles. O que ocorre é um processo dialógico na medida em que o destinatário reage ao conteúdo produzido de diferentes formas, pois participa de relações sociais prévias ao encontro com a mensagem e por isso tem papel ativo na dinâmica de produção de sentido. Vale ressaltar, ainda, que o sujeito é ativo no processo de apreensão da informação. Com base em crenças, valores, interesses grupais, o sujeito apreende seletivamente as informações e dá sentido a elas em função de suas pertencas sociais. Adicionalmente, os discursos produzidos em um jornal, por exemplo, não surgem de um vazio social, mas de pessoas inseridas cultural e historicamente, que criam expectativas a respeito do seu público. Com isso, ainda que o receptor esteja ausente espacial e temporalmente no ato da produção discursiva de um jornal, pode-se dizer que ele está presente sob forma de expectativas e intenções de quem produz, afetando tanto o que se diz quanto o como se diz. A heterogeneidade encontrada em meios de comunicação de massa ou em outras produções midiáticas, portanto, decorre da coautoria de sujeitos sociais diversos. Pode-se dizer, então, que as produções midiáticas estão sempre imbuídas de expressões grupais, de interesses específicos e relações de poder encontradas na sociedade (Carmargo & Bousfield, 2011). Desse modo, ressalta-se que falar em meios de comunicação de massa exige, no presente contexto, uma compreensão diferenciada acerca desse processo comunicativo, que se distancia do entendimento unilateral muitas vezes praticado. Se a palavra “massa” é utilizada na expressão, ela denota apenas o potencial de atingir – de diferentes formas – um grande número de pessoas e grupos, um público disperso por ser heterogêneo, mas não menos ativo ou marcado pelos seus posicionamentos na sociedade.

Dito isso, parece claro, ainda, que existam diferenças em relação às formas de mídia de comunicação de massa e outras, caracterizadas por uma maior horizontalidade nas relações de produção, como aquelas desenvolvidas a partir do uso da internet. Por essa razão, considera-se necessária a separação entre as chamadas mídias tradicionais – os

meios de comunicação de massa – e as novas tecnologias de comunicação, introduzindo, entre essas últimas, a noção de mídia social.

O conceito de mídia social é resultado das transformações contemporâneas ocorridas no âmbito da comunicação social. O termo é usualmente utilizado para descrever as diversas formas de comunicação de conteúdo público, disponíveis e criadas para usuários em um ciberespaço (Kaplan & Haenlein, 2010). Sob a categorização de mídia social são identificados variados espaços digitais, como o Wikipédia, YouTube, Facebook, Yahoo! Respostas, Twitter, Instagram, entre outros. O que interessa na abordagem dessa forma de mídia é o seu conjunto de características, ou seja, a possibilidade de usuários em tempo real produzirem e compartilharem textos, opiniões, julgamentos, vídeos, informações, notícias, entre outros. A interação entre quem produz determinado material e quem tem acesso é viabilizada de forma muito mais rápida e livre – pelo seu caráter público e voluntário – do que nas chamadas mídias tradicionais. As produções dessas últimas, como os jornais, ainda que sejam tomadas por um produto de coautoria social, passam por um tratamento técnico-estético mais rígido sobre o que e como deve ser veiculado.

235

Nesse sentido, deve-se salientar que, ao se tratar de mídias sociais e tradicionais, diferentes processos se encontram presentes. No âmbito das mídias sociais, é a participação pública de indivíduos com pertencas sociais diversas que permite analisar jogos argumentativos e discursivos potencialmente mais próximos das conversações cotidianas. No caso das mídias tradicionais, como os jornais, o foco das análises recai sobre comunicações que desempenham um relevante papel na organização e institucionalização de discursos que produzem objetos sociais na cena pública (Santos et al., 2009). A despeito dessas diferenças de foco, a análise de produções midiáticas na pesquisa sobre representações sociais constitui uma estratégia bastante útil na observação de processos comunicacionais que expressam e constroem distintas realidades compartilhadas sobre o mundo social.

Procedimentos de Análise de Dados Oriundos de Comunicações Midiáticas

- A análise lexical como estratégia metodológica.

A análise lexical se mostra pertinente a análises de produções midiáticas por sua capacidade de abarcar grandes volumes de dados textuais, permitindo considerar, a partir de procedimentos estatísticos, as relações entre tais textos e suas condições de produção e recepção. “Uma das principais estratégias metodológicas fundamentadas na lexicometria é a Classificação Hierárquica Descendente (CHD), um recurso útil para a identificação de campos léxicos estruturantes dos diferentes conjuntos de dados e de auxílio à interpretação dos seus conteúdos a partir de temas e categorias de análise.

Esse método é largamente utilizado em pesquisas sobre representações sociais pela sua pertinência na abordagem de conteúdos linguísticos (Kalampalikis, 2003), utilizado, por exemplo, nos *softwares* Alceste e Iramuteq. A lógica operativa construída por esse método pode ser descrita como um procedimento de análise multivariada de dados categóricos – as variáveis de caracterização e as formas linguísticas empregadas –, funcionando com base na coocorrência de palavras em segmentos de texto no sentido de circunscrever os vocabulários que são utilizados para falar sobre um objeto ou tópico de interesse. Esse método, que foi originalmente concebido para auxiliar análises do discurso, tem sido utilizado como um instrumento que permite identificar “lugares comuns” de discurso, no sentido de que, a partir deles, os sujeitos comumente se posicionam no ato de enunciar (Reinert, 2001, 2002). Há, portanto, o pressuposto de que o uso de campos léxicos distintos, ou “mundos lexicais”, remete a campos semânticos específicos (Nascimento & Menandro, 2006).

Do ponto de vista operacional, o método Reinert funciona através de quatro etapas (Nascimento & Menandro, 2006; Oliveira, Teixeira,

Fischer, & Amaral, 2003). Na primeira delas, realiza-se uma leitura automática dos textos que calcula os dicionários a ser utilizados nas etapas ulteriores. Trata-se de uma etapa em que se realiza o procedimento de lematização, que consiste em uniformizar as formas linguísticas encontradas no *corpus*. Para tanto, os verbos são transformados ao infinitivo, os substantivos são colocados na forma singular e os adjetivos ao singular e masculino (Loubère & Ratinaud, 2014). Esse tratamento ocorre com base no dicionário acoplado, o que permite diferenciar as formas ativas, como os verbos, substantivos e adjetivos, das formas suplementares, como pronomes, artigos e advérbios. Conforme salientam Nascimento e Menandro (2006), essa diferenciação é fundamental, pois a maior parte dos procedimentos trabalha com as primeiras categorias linguísticas. Além disso, nessa primeira etapa decompõe-se cada texto – ou Unidade de Contexto Inicial (UCI) – em segmentos de texto (ST) – ou Unidade de Contexto Elementar (UCE) –, considerando o duplo critério de pontuação e tamanho do trecho.

Na segunda etapa, são construídas as matrizes de contingência, que comportam todas as UCE e seus respectivos vocabulários reduzidos. É nesta etapa que ocorre a Classificação Hierárquica Descendente (CHD) propriamente dita, caracterizada como uma análise de *cluster* em que as UCE, após sucessivas divisões do material, são agrupadas em classes homogêneas, resultando em uma organização estável (Oliveira et al., 2003). Em outras palavras, o *software* realiza uma primeira divisão no conjunto total de segmentos de texto com o objetivo de distribuí-los em duas classes, da maneira mais nítida possível, a partir do contraste entre os vocabulários que utilizam. O procedimento é continuamente repetido nos agrupamentos resultantes até que não sejam produzidas novas classes estáveis (Nascimento & Menandro, 2006). Ao final dessa CHD, o *software* realiza cálculos de qui-quadrado (χ^2) no sentido de verificar o grau de associação entre as formas linguísticas reduzidas (lematizadas) e as suas classes de pertença e, então, fornece um dendrograma como resultado, que representa graficamente as classes encontradas e suas ocorrências mais características.

A terceira etapa produz os descritivos dos perfis de cada classe, que incluem tanto formas ativas e suplementares características como variáveis de caracterização relacionadas às UCI, que são igualmente testadas através de cálculos de qui-quadrado. Nesses perfis, as ocorrências são acompanhadas dos seguintes indicadores: sua frequência na classe (número de segmentos de texto da classe em que a palavra é encontrada); frequência total (número de ST em que a forma aparece em todo o *corpus*); porcentagem (frequência na classe / frequência total) e qui-quadrado (χ^2), que, como dito, indica a força de ligação entre a ocorrência e a classe em questão. Ainda nessa fase, é realizada uma Análise Fatorial de Correspondência, que cruza formas reduzidas e variáveis com as classes resultantes (Nascimento & Menandro, 2006), apresentando, por fim, os resultados em um plano fatorial. Por fim, a quarta etapa é dedicada a cálculos complementares, como, por exemplo, a identificação dos segmentos de texto mais característicos de cada classe, o que torna possível – e mesmo fundamental – resgatar os contextos de enunciação em que são atualizados os vocabulários típicos das classes.

No campo das representações sociais, as classes – campos lexicais ou contextos semânticos – resultantes desse tipo de procedimento têm sido interpretadas ora como indicadores de representações sociais, ou campos de imagens sobre um objeto, ora como aspectos constituintes de uma mesma representação (Camargo, 2005). Na perspectiva aqui defendida, as classes lexicais são entendidas como dimensões constituintes de um campo representacional, funcionando como pontos de referência, de tomadas de posição simbólica (Doise, Clémence, & Lorenzi-Cioldi, 1992, p. 165), a partir dos quais operam as comunicações cotidianas. Conforme destacam Oliveira et al. (2003), as classes constituem indicadores pertinentes no âmbito dos estudos sobre representações sociais, uma vez que evidenciam o compartilhamento de discursos entre diferentes sujeitos a partir do tipo de linguagem empregada. Trata-se de poder identificar, através dos mundos lexicais, os universos de referência comuns que são operados na linguagem das representações, permitindo considerar seus temas, conteúdos, ideias, conceitos e formas de interpretação (Kalampalikis, 2003).

É importante enfatizar que o método Reinert é um procedimento baseado em operações estatísticas de tratamento automático dos dados que fornece resultados para posterior tratamento analítico e, portanto, não representa a análise em si. Por exemplo, o método facilita a organização tópica dos discursos encontrados sobre o objeto de pesquisa nos conjuntos de dados a partir da construção de diferentes classes lexicais, mas é somente através de uma análise dos conteúdos que é possível conferir sentido a essa organização. Nessa direção, pode-se dizer que a análise lexical combina vantagens de enfoques quantitativos e qualitativos, mas se distingue da análise de conteúdo clássica (Bardin, 1977) pela inversão das etapas de interpretação, categorização e sistematização dos dados (Justo & Camargo, 2014). Se na análise de conteúdo o pesquisador interpreta e categoriza o material para posterior organização, a análise lexical parte de cálculos estatísticos – que possibilitam organizar o material – para, então, interpretá-los.

Além disso, se o critério de categorização da análise de conteúdo é semântico, o da análise lexical é pragmático, posto que se debruça sobre o uso do vocabulário no conjunto de textos (Justo & Camargo, 2014). É, portanto, com base no próprio uso da linguagem que esse tratamento funciona, ao mesmo tempo que os seus resultados devem ser refletidos de forma inseparável à dimensão pragmática da produção discursiva sobre o objeto de pesquisa (Kalampalíkis & Moscovici, 2005). Em que pesem essas diferenças, a análise lexical baseada na CHD se aproxima da análise de conteúdo, tal como sistematizada Bardin (1977), uma vez que é orientada pelos mesmos princípios gerais, a saber: a construção de categorias baseada no princípio de exclusão mútua; a garantia de homogeneidade categorial e temática; e a valorização da objetividade na descrição dos resultados (Oliveira et al., 2003). Apesar dessas observações e da utilidade desse tipo de método, não se pode, de modo algum, considerar que esse tipo de análise lexical substitui a análise de conteúdo clássica (Kalampalíkis, 2003).

O uso da análise lexical vem sendo utilizada para investigar representações sociais em canais midiáticos a partir de inúmeros objetos sociais, como por exemplo Ebola (Danfá, 2016), Drogas (Sousa, Santos, & Apostolidis, no prelo), Crack (Santos, Acioli Neto, & Sousa, 2012), Maconha (Sousa, 2013), Velhice (Félix & Santos, 2011), entre muitos outros. Assim, a utilização desse método se destaca em estudos que trabalham com bancos de dados volumosos, com o intuito de resgatar regularidades nas comunicações analisadas.

- **Análise de conteúdo.**

O método de análise de conteúdo constitui-se em um conjunto de técnicas utilizadas na análise de dados qualitativos (Oliveira, 2008), com bastante utilidade ao se analisar produções midiáticas. Diferentemente da análise lexical, essa estratégia metodológica possui como vantagens a possibilidade de reconhecer nuances discursivas dos meios de comunicação. Nesse sentido, atribui-se a esse tipo de análise uma capacidade analítica mais exaustiva dos dados. Torna-se, portanto, uma ferramenta bastante eficaz, em especial quando utilizada combinada com a análise lexical.

Deve ser destacado que, embora seja comum descrever a análise de conteúdo como um procedimento necessariamente quantitativo, Bardin (1977) a define como um conjunto de técnicas de análise das comunicações que visa realizar inferências sobre as condições de produção de determinadas mensagens e seus efeitos em dada realidade. O uso de técnicas quantitativas nessas análises é uma opção metodológica e não uma condição. Além disso, o processo não necessita se limitar ao conteúdo explícito, mas a ausência de determinadas características semânticas se destaca como um aspecto pertinente nas análises (Bardin, 1977).

Antes de descrever as etapas de análise utilizadas nessa estratégia metodológica, convém explicitar alguns termos, com base em Bardin

(1977) e Oliveira (2008), que são distintos daqueles apresentados no tópico anterior. São eles: Unidade de Registro (UR), Unidade de Contexto (UC), Tema e Categorias. Por unidade de registro, compreende-se uma unidade de significação a ser codificada. Ou seja, é o segmento de texto que, recortado, pode ser categorizado. Pode ser, portanto, uma palavra, frase, parágrafo ou mesmo um documento inteiro. A unidade de contexto, por sua vez, pode ser entendida como a unidade de texto em que determinada UR esteja inserida e que torna a sua compreensão possível. Por tema, consideram-se os núcleos de sentido inferidos nas comunicações analisadas, são conjuntos de UR que obedecem a critérios semânticos de agrupamento e não formais ou estruturais (Oliveira, 2008). Por fim, as categorias são entendidas como classes construídas pelo pesquisador com a finalidade de reorganizar e analisar os textos abordados. Assim sendo, a análise de conteúdo se constitui em algumas etapas de operacionalização, denominadas: preparação do material e leitura flutuante dos dados, transformação do conteúdo em unidades, categorização das unidades, descrição e interpretação (Bardin, 1977).

- Preparação do material e leitura flutuante dos dados.

Essa etapa consiste na identificação das diferentes informações que serão analisadas. No caso da mídia, trata-se de um momento de exploração prévia dos jornais, revistas ou mídias sociais, destacando os documentos relevantes que merecem ser incluídos na amostra. Além disso, essa etapa tem como propósito o início de codificação do material, possibilitando uma rápida identificação dos elementos pertinentes nos documentos analisados (Bardin, 1977).

- Transformação do conteúdo em unidades de registro e contexto.

Com o material preparado antecipadamente, parte-se para a definição das unidades de análise ou unidades de registro, o elemento de

conteúdo que deve ser submetido posteriormente à classificação. Esse procedimento é imprescindível para que seja possível a organização de categorias. São os elementos em destaque nessa codificação que estruturam a classificação mais ampla na análise (Bardin, 1977).

Deve ser salientado que a natureza das unidades de registro precisa ser definida pelo pesquisador, pois podem ser tanto as palavras, frases, temas ou mesmo os documentos em sua forma integral. Essa definição deve ser ajustada a partir do problema da pesquisa, dos objetivos e do tipo de mídia a ser analisada. Além disso, essa etapa deve ser realizada com a elaboração de códigos adicionais, associados ao sistema de codificação elaborado anteriormente, finalizando pelo isolamento de cada unidade de análise. Esse isolamento deve ser realizado de modo a permitir uma compreensão da unidade de registro fora de seu contexto original (Oliveira, 2008).

242

A construção das unidades de contexto deve ocorrer juntamente com a definição das unidades de registro. Apesar de ser indicado e importante o processo de isolamento das unidades de registro, que deve possuir significado completo nelas mesmas, é interessante a organização das unidades de contexto para que se possua uma visão mais ampla do material analisado. De modo geral, a unidade de contexto contém diversas unidades de registro. Esse procedimento evita a perda de sentido das unidades de registro.

• Categorização das unidades.

Após a identificação e codificação das unidades, inicia-se a categorização do material. Esse procedimento agrupa os dados, considerando elementos em comum existentes entre eles. Classifica-se por semelhança ou analogia, a partir de critérios previamente estabelecidos ou definidos no processo. Esses critérios podem ser semânticos (definindo-se categorias temáticas), sintáticos (originando categorias a partir de verbos, adjetivos, substantivos etc.) ou léxicos

(com categorias que possuem ênfase nas palavras e seus sentidos ou fundadas em critérios expressivos, focalizando problemas de linguagem) (Bardin, 1977).

A categorização é, portanto, uma operação de classificação dos elementos de uma mensagem seguindo determinados critérios. Ela facilita a análise da informação, mas deve fundamentar-se numa definição precisa do problema, dos objetivos e dos elementos utilizados na análise de conteúdo.

- **Descrição e interpretação.**

Após a definição das categorias, parte-se para a descrição do material analisado. Para cada categoria, produz-se um texto que sintetize o que se expressa no conjunto de significados presentes nas diversas unidades de registro contidas nela. Recomenda-se o uso de citações diretas dos dados originais. Essa é a etapa de expressão dos significados captados no material e compreensão mais aprofundada do conteúdo obtido na descrição, através de inferências e interpretação (Bardin, 1977).

De modo similar à análise lexical, diversos estudos vêm utilizando essa técnica para investigar as representações sociais no campo midiático a partir de objetos como o Crack (Acioli Neto, 2018), Saúde Mental Infante-Juvenil (Félix, 2017), Maconha (Sousa, Santos, & Aléssio, 2018), dentre outros. Nesse sentido, essa estratégia metodológica em geral implica um interesse mais localizado, destinado ao aprofundamento analítico do objeto em questão.

Considerações Finais

A análise lexical e a análise de conteúdo se apresentam como ferramentas metodológicas com bastante eficácia em sua aplicação em estudos dos meios de comunicação de massa. Considera-se que a utilização combinada dessas duas ferramentas possibilita um maior alcance analítico e permite a explicação e compreensão das representações sociais de um dado objeto. A matriz metodológica proposta, portanto, embasa-se nas possibilidades criadas pelos dois métodos isolados e em sua articulação.

Assim, torna-se de grande relevância o uso da lexicometria em alguns casos, destacando-se: 1) a unidade de registro, quando formada pela palavra, ter como principal indicador sua frequência; 2) em situações de análise com maior complexidade e multivariada, pois requer um tratamento concomitante entre categorias e unidades de registro; 3) diante da necessidade de analisar a coocorrência de palavras em unidades de contexto; e 4) em estudos que possuem etapas sucessivas, demandando tratamentos estatísticos complexos (cf. Bardin, 1977).

Nessa direção, a análise lexical é proveitosa quando utiliza variáveis categóricas de contexto (características do enunciador, da situação comunicativa e/ou da audiência) no tratamento dos dados, permitindo considerar as relações entre os textos e suas condições de produção e recepção. Por exemplo, a análise lexical permite perscrutar a existência de diferenças significativas no conteúdo produzido pelos canais midiáticos, como seção, ano, veículo etc.

Desse modo, esse método possibilita uma reorganização do conjunto de textos em classes lexicais, frequentemente tratadas como categorias analíticas endógenas, a partir das quais os processos inferenciais podem ser desenvolvidos. Trata-se, portanto, de um processo de categorização empiricamente orientado, no qual as categorias resultantes não dependem, inicialmente, da interpretação do pesquisador.

Em contrapartida, a análise de conteúdo possui uma orientação categorial direcionada, permitindo ao pesquisador a formulação inferencial do material abordado, alcançando, além do conteúdo manifesto, o texto “não dito”. É uma estratégia metodológica que vai além da descrição das mensagens, sendo marcada pela capacidade hermenêutica do pesquisador, o que se avalia como vantagem e desvantagem. As vantagens, como apontadas inicialmente, estão em sua possibilidade de ir “além” do “dito”. Por outro lado, os riscos das interpretações se envolvem aos vieses do pesquisador, em direcionar o olhar a partir dos objetivos previamente estabelecidos, tornando os dados obtidos negligenciados em seu conteúdo. Nesse sentido, a utilização da matriz metodológica que articula a análise lexical com a análise de conteúdo permite uma redução nesse viés, tornando os dados empiricamente alcançados mais fidedignos aos contextos de produção e seus significados. Além do exposto, a análise combinada torna o alcance interpretativo possível ao nível alcançado na análise lexical, permitindo uma descrição objetiva, sistemática e interpretativa do conteúdo.

Com isso, abre-se a possibilidade de outras abordagens metodológicas que devem ser buscadas para entendermos a possível emergência de novas dinâmicas psicossociais nesses diferentes espaços (Facebook, Instagram, Twitter, Youtube, Fóruns, Blogs etc). A emergência de mídias sociais cria o espaço para novos questionamentos e reconhecimento de processos psicossociais advindos desse contexto. Além disso, concebendo-se o ciberespaço como pano de fundo, esse cenário se destaca como facilitador metodológico e de recursos: um espaço complexo para a realização de coleta de dados, a partir de temas diversos, sem relação direta com as discussões sobre as mídias sociais.

Referências

Acioli Neto, M. (2018). *Pobreza e identidades humilhadas: processos de significação relacionados ao uso de crack*. Tese de Doutorado, Universidade Federal de Pernambuco. Recife, PE, Brasil.

Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Camargo, B. V. (2005). ALCESTE: Um programa informático de análise quantitativa de dados textuais. In A. S. P. Moreira, B. V. Camargo, J. C. Jesuino, & S. M. Nóbrega (Orgs.), *Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais* (Vol. 1, p. 511–539). João Pessoa: EdUFPB.

Camargo, B. V., & Bousfield. (2011). Teoria das Representações Sociais: Uma concepção contextualizada de comunicação. In A. M. O. Almeida, M. F. S. Santos, & Z. A. Trindade (Orgs.), *Teoria das Representações Sociais: 50 anos* (p. 433–454). Brasília: Technopolitik.

Danfá, L. (2016). *Alteridade, racismo e representações sociais: o caso do ebola no Brasil*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Pernambuco. Recife, PE, Brasil.

Doise, W. (2011). Sistema e metassistema. In A. M. O. Almeida, M. F. S. Santos, & Z. A. Trindade (Orgs.), *Teoria das Representações Sociais: 50 anos* (p. 123–156). Brasília: Technopolitik.

Doise, W., Clémence, A., & Lorenzi-Cioldi, F. (1992). *Représentations sociales et analyses de données*. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.

Félix, L. B., & Santos, M. F. S. (2011). A velhice na mídia escrita: um estudo em representações sociais. *Revista Brasileira de Ciências do Envelhecimento Humano*, 8(3), 363-374. <https://doi.org/10.5335/rbceh.2012.1541>

Félix, L. B. (2017). *O cuidado à saúde mental na infância: entre práticas e representações sociais*. Tese de Doutorado, Universidade Federal de Pernambuco. Recife, PE, Brasil.

Guareschi, P. (2007). Mídia e democracia: o quarto versus o quinto poder. *Revista Debates*, 1(1), 6-25.

Jodelet, D. (2001). Representações sociais: Um domínio em expansão. In D. Jodelet (Org.), *As Representações Sociais*. Rio de Janeiro: EDUERJ.

Jodelet, D. (2013). Os processos psicossociais da exclusão. In B. Sa-waia (Org.), *As artimanhas da exclusão: Análise psicossocial e ética da desigualdade social* (13º ed, p. 55-68). Petrópolis: Editora Vozes.

Jovchelovitch, S. (2008). *Os contextos do saber: Representações, comunidade e cultura* (P. Guareschi, Trad.). Petrópolis: Vozes.

Justo, A. M., & Camargo, B. V. (2014). Estudos qualitativos e o uso de softwares para análises lexicais. In C. Novikoff, S. R. M. Santos, & O. B. Mithidieri (Orgs.), *Caderno de artigos: X SIAT & II Serpro (2014: Duque de Caxias, RJ)* (p. 37-54). Recuperado de http://www.academia.edu/download/37180083/Justo___Camargo_2014.pdf

Kalampalikis, N. (2003). L'apport de la méthode Alceste dans l'analyse des représentations sociales. In J.-C. Abric (Org.), *Méthodes d'étude des représentations sociales* (p. 147-163). Ramonville-Saint-Agne: Érès.

Kalampalikis, N., & Moscovici, S. (2005). Une approche pragmatique de l'analyse Alceste. *Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, (2), 15–24.

Kaplan, A. M., & Haenlein, M. (2010). Users of the world, unite! The challenges and opportunities of Social Media. *Business horizons*, 53(1), 59–68.

Loubère, L., & Ratinaud, P. (2014). *Documentation IraMuTeQ - 0.6 alpha 3 version 0.1*. Recuperado de http://www.iramuteq.org/documentation/fichiers/documentation_19_02_2014.pdf

Mattelart, A., & Mattelart, M. (2012). *História das teorias da comunicação* (15º ed). São Paulo: Loyola.

Morigi, V. J. (2004). Teoria Social e Comunicação: Representações sociais, produção de sentidos e construção dos imaginários midiáticos. *E-Compós*, 1(1), 1–14.

Moscovici, S. (2012). *A psicanálise, sua imagem e seu público*. Petrópolis: Vozes.

Nascimento, A. R. A., & Menandro, P. R. M. (2006). Análise lexical e análise de conteúdo: Uma proposta de utilização conjugada. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 6(2), 72–88.

Oliveira, D. C. (2008). Análise de Conteúdo Temático-Categorial: uma proposta de sistematização. *Revista Enfermagem*, 16(4), 569–576.

Oliveira, D. C., Teixeira, M. C. T. V., Fischer, F. M., & Amaral, M. A. (2003). Estudo das representações sociais através de duas metodologias de análise de dados. *Revista de Enfermagem da UERJ*, 11(3), 317–327.

Pernisa, C., & Alves, W. (2010). *Comunicação digital: Jornalismo, narrativas, estética*. Rio de Janeiro: Mauad X.

Pernisa, C., & Santana, W. (2010). *Comunicação digital: jornalismo, narrativas, estética*. Rio de Janeiro: Mauad X.

Reinert, M. (2001). Alceste, une méthode statistique et sémiotique d'analyse de discours. Application aux Rêveries du promeneur solitaire. *Revue française de psychiatrie et de psychologie médicale*, 5(49), 32–36.

Reinert, M. (2002). Alceste: Un logiciel d'aide pour l'analyse de discours. *Notice simplifiée (de la version de base commune aux versions 4x)*. Recuperado de http://tic-recherche.crifpe.ca/docs/guides/fr/Alceste_guide.pdf

Sá, C. P. (1998). *A construção do objeto de pesquisa em representações Sociais*. Rio de Janeiro: EDUERJ.

Santos, M. F. S., Aléssio, R. L. S., & Silva, J. M. M. N. (2009). Os adolescentes e a violência na imprensa. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 25(3), 447–452.

Santos, M. F. S., Acioli Neto, M. L. & Sousa, Y. S. O. (2012). Representações sociais do crack na imprensa pernambucana. *Estudos de Psicologia*, 29(3), 379–386. <https://dx.doi.org/10.1590/S0103-166X2012000300008>

Shannon, C. (1948). A mathematical theory of communication. *Bell System Technical Journal*, 27, 379–423.

Simoneau, A. S., & Oliveira, D. C. (2014). Representações sociais e meios de comunicação: Produção do conhecimento científico em periódicos brasileiros. *Psicologia e Saber Social*, 3(2), 281–300.

Sousa, Y. S. O., Santos, M. F. S., & Aléssio, R. L. S. (2018). Maconha e Representações Sociais em Matérias de Jornal. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 34(e34420), 1–11. <https://doi.org/10.1590/0102.3772e34420>

Sousa, Y. S. O., Santos, M. F. S., & Apostolidis, T. (No prelo). Drogas no Espaço Público: Consumo, Tráfico e Política na Imprensa Brasileira. Psicologia: Ciência e Profissão.

Vicente, M. M. (2006). Comunicação e manipulação na época da concentração midiática. *Revista textos de la CiberSociedad*, 8.

CAPÍTULO 9

Docência universitária e a formação de professores: análise retórica da mídia impressa

Fatima Maria Leite Cruz
Alda Judith Alves-Mazzotti
Tarso Mazzotti



Neste capítulo, discutimos os resultados de uma pesquisa que buscou compreender os sentidos que circularam na mídia impressa no período de 2011 a 2016, acerca da formação de professores. Esses sentidos podem induzir, no conjunto da sociedade, opiniões favoráveis ou desfavoráveis aos docentes, à sua formação e às universidades que os formam.

A pertinência do estudo é acadêmica e social considerando que a visão do papel da universidade como formadora de professores para atuar na Educação Básica se apresenta atualmente bastante polarizada, tendo-se, de um lado, a visão dos docentes formadores, que atuam nos cursos de Licenciatura e, de outro, a que é veiculada pela mídia impressa e nas redes sociais. É bem verdade que, diante da pluralidade de exigências da educação escolar, da complexidade dos aspectos relativos à docência, e das discussões teóricas e políticas existentes na área de currículo, torna-se difícil chegar ao consenso sobre que modelo adotar na formação dos professores (Cunha, 2009). De fato, mesmo no âmbito das próprias instituições formadoras, não há ampla convergência sobre o que deve constituir a formação docente.

Os conflitos mais evidentes ocorrem entre os professores das Licenciaturas das áreas ditas de conteúdo ou disciplinares, e os da formação pedagógica, uma vez que os primeiros, em sua maioria, acreditam que o objetivo das Licenciaturas é formar cientistas e pesquisadores em suas respectivas áreas disciplinares, enquanto os da área pedagógica defendem uma formação voltada para a docência (Sarlo & Alves-Mazzotti, 2016; Castro, Alves-Mazzotti, & Maia, 2013). Todavia, também entre estes últimos não há um sentido único, uma vez que, embora a maioria enfatize o caráter reflexivo e crítico da docência, outros priorizam uma sólida formação teórico-metodológica. Quanto a esta questão, alguns autores (Pimenta & Anastasiou, 2005; Marin & Rodrigues, 2012) alertam para o fato de que frequentemente dissidências internas decorrem de valores que são propagados, mas não necessariamente encontram-se presentes nas práticas defendidas, por um ou outro grupo.

Outro aspecto que não pode ser desconsiderado é que os processos de avaliação externa da universidade brasileira prestigiam, com base nos indicadores para avaliação do desempenho docente, o perfil acadêmico do professor-pesquisador na produção do conhecimento o que, por sua vez, secundariza a atividade de ensino (Soares, 2009).

O debate ficaria incompleto, no entanto, se desconsiderarmos, as condições externas que afugentam os jovens da inserção profissional ao magistério superior, tais como: más condições de trabalho, salários pouco atraentes, jornada de trabalho excessiva e inexistência de planos de carreira (Diniz-Pereira, 2014), além da falta de determinação de políticas públicas valorativas à boa formação e ao exercício profissional docente e, por conseguinte, o desinvestimento na educação do país. Essa situação, adversa ao ingresso e à permanência na formação universitária, favorece a imagem salvacionista das tecnologias, a ser discutida a seguir.

254

De uma perspectiva externa, as críticas são muitas. Assim, por exemplo, os professores que atuam na Educação Básica, apesar de enfrentarem os desafios e a complexidade da prática docente são questionados em sua competência profissional por várias razões, inclusive, pelo fato de que os escores relativos ao desempenho escolar dos estudantes nos exames em larga escala não se alteram de modo significativo, em velocidade e/ou consistência, ao longo dos anos (IDEB, 2016).

O docente universitário, responsável pela formação profissional desses professores é também criticado de várias maneiras (Alves-Mazzotti, 2018), talvez pelo fato de que seu papel, com raras exceções, não é claro nem para a mídia, nem para a maioria da sociedade, reduzindo-se suas funções à atuação no ensino em sala de aula. Desconsidera-se, assim, a diversidade do trabalho desses professores, em especial os que atuam nas universidades públicas, bem como as demandas requeridas, como a produção de conhecimentos por meio da pesquisa; o ensino em cursos de graduação e pós-graduação, o que inclui orientação de estudantes desses níveis, publicações

e apresentação de trabalhos em congressos, além de várias outras atribuições, como participação em bancas, elaboração de pareceres e relatórios; atividades de gestão na própria instituição e/ou em outros órgãos públicos; e atividades de extensão com disseminação e aplicação social do conhecimento construído, entre outras.

Tais atividades requerem o domínio de conhecimentos consolidados da área de atuação, bem como competências e habilidades específicas. O que permite que os professores universitários participem da formação de recursos humanos qualificados, sejam capazes de solucionar novos problemas via pesquisa científica, e atendam à diversidade de demandas da sociedade, de governos e de entes não governamentais (Tourinho, 2017) atuando como intelectuais que pensam os problemas da universidade, da educação e da sociedade.

A despeito da histórica valorização da docência universitária por sua contribuição para o desenvolvimento científico, econômico e social do País, ela tem sido recentemente desqualificada, sobretudo, no âmbito da discussão sobre o uso das tecnologias digitais (Barreto, 2013). Isto pode ser verificado pelo exame de anúncios, notícias e outras matérias jornalísticas que exaltam o uso de artefatos digitais, apresentados como o principal indicador de qualidade do ensino e como a solução dos problemas da formação universitária e da educação em geral, superando o “modo antiquado de ensinar” (Behrens, 2011). Um discurso que oculta o óbvio: essas tecnologias foram e continuam a ser desenvolvidas nas universidades por grupos de pesquisa organizados e/ou nos laboratórios universitários, geralmente, tendo por base conceitos constituídos sem o uso das tecnologias digitais, como os das matemáticas e das lógicas.

Em meio a esses embates, a ameaça de privatização das universidades públicas, que vem ganhando força no discurso dos porta-vozes dos governos e partidos de direita, se torna mais um mobilizador das inquietações da comunidade acadêmica e um alerta para a necessidade de debater o tema. Pelo mesmo viés, interesses econômicos

de grupos e corporações privadas têm levado a mídia a apresentar o modelo da Educação a Distância (EaD) como a solução de todos os problemas educacionais, concorrendo para desqualificar a formação presencial oferecida nas instituições de Ensino Superior e, por extensão, a já combalida identidade docente.

Neste cenário, situamos a importância de compreender o que circula na mídia a respeito da docência universitária, uma vez que os processos comunicativos de massa não apenas formam opinião, mas também refletem significados compartilhados por setores da sociedade. Para a psicologia social compreender a propagação de um sistema de crenças a respeito de um objeto social, como a docência universitária, tem especial relevância se considerarmos que a formação profissional nas universidades não é isenta de neutralidade. O universo de valores, de referências e de atributos de qualidade que são prevalentes em determinado contexto e temporalidade se revestem no espaço político dos interesses de grupos, bem como podem expressar o conjunto de estereótipos, preconceitos, e teorias do senso comum relativos a este objeto. Tal conjunto de sentidos compartilhados orienta as ações dos sujeitos, naquele contexto, e podem provocar repercussões várias nas práticas sociais.

Da mesma maneira, para a psicologia do desenvolvimento é relevante considerar as implicações desse conjunto de atributos acerca dos docentes, pois suas práticas repercutem junto aos sujeitos em desenvolvimento, em particular, as novas gerações que durante o ciclo da sua formação na educação escolar e profissional, recebem o impacto do que circula nas fontes midiáticas sobre seus professores.

Importa destacar também que a problematização sobre os conteúdos das narrativas que formam opinião, por meio da mídia impressa junto à sociedade, é contemporânea e tem assumido papel definidor nos rumos da história recente no país. Em relação às universidades públicas vale situar que, por muito tempo, a ideia sobre a formação que ofereciam era consensual, considerada como sinônimo de qualifica-

ção e certificação superior à maioria da população, pois se restringia a um pequeno e seletivo grupo da juventude, filho das elites econômicas.

Com a democratização do acesso às universidades pelas camadas populares, através do sistema de cotas e políticas públicas de apoio aos estudantes oriundos de escolas públicas, a opinião pública passou a questionar essa conceituação de qualidade. Então, foram criados dilemas sobre o lugar e a importância da vida universitária na formação humana e a mídia se encarregou de trazer ao debate as contradições acerca dessa formação. De um lado, tem-se as demandas do mundo produtivo que requerem formação qualificada e escolarização complexas; e de outro, se anuncia a supremacia do saber fazer e da pesquisa, exclusivamente aplicada, como requisitos da formação profissional das futuras gerações.

Quando se tem clareza de que esse debate sobre as universidades ganhou o espaço público, mais se reconhece a pertinência do valor da informação midiática na construção da realidade social. Então, cabe à investigação científica buscar elementos que possam subsidiar a discussão com parâmetros não passionais, nem com interesses distantes do bem comum.

257

Na pesquisa, a adoção da análise retórica se constitui como uma nova possibilidade de compreensão de objetos sociais compartilhados por grupos; uma outra possibilidade de examinar fenômenos polêmicos e polissêmicos que tipificam os objetos em análise pelas lentes da Teoria das Representações Sociais.

Na pesquisa aqui apresentada procuramos investigar: Quais os sentidos de docência universitária que circulam no atual contexto das tecnologias digitais? Como a mídia impressa forma opinião e propaga ideias junto à sociedade em relação à docência e à formação de professores?

Inicialmente analisamos alguns dos fundamentos da docência universitária e as funções das universidades públicas no tensionamento

da atual formação profissional; a seguir apresentamos os procedimentos metodológicos da pesquisa abordando a análise retórica no que se refere à técnica de dissociação de noções. Por fim, discutimos os resultados da pesquisa e suas implicações sócio educacionais na formação de professores.

Docência Universitária e Tecnologias Digitais

Para Barreto (2013, p. 428) a perda de prestígio do modo de fazer dos docentes de todos os níveis de ensino decorre “da crise da escola em face da expansão da escolaridade e da diminuição do valor relativo dos certificados que ela fornece, bem como da perda do monopólio que detinha a instituição escolar sobre a transmissão do saber autorizado”.

258

A defesa das tecnologias que substituiriam os profissionais se sustenta, segundo essa autora, na nova ordem capitalista mundial, na qual os explorados podem ser descartados, por não mais serem essenciais à multiplicação do capital. Com a globalização, a geração de mão-de-obra qualificada é secundária, pois, cada vez mais, o campo da produtividade é fragmentado e o valor do trabalho expropriado. Na “lógica empresarial da educação que apregoa a formação para o mercado” (Santos, 2014), as tecnologias são apresentadas como ‘salvação’ dos males que afligem a formação profissional.

Com a concepção da educação como um quase mercado (Souza & Oliveira, 2003; Bauer & Oliveira, 2015), o profissionalismo docente se distancia da oferta de saberes especializados e de conteúdos formais que estavam se consolidando e reaparece a ideia de ‘vocação para ser professor/a’ que é pautada na afetividade, na intuição e na criatividade (Figuerêdo, 2018). Atributos desvalorizados na lógica do produtivismo, consolidando um lugar subalterno na hierarquia do mundo do trabalho.

Também preocupado com a formação docente, Diniz-Pereira (2014)

defende a ideia de que “as universidades devem assumir a formação do ‘professor investigador’, um profissional dotado de postura interrogativa e que se revele um pesquisador de sua própria ação docente” (p. 118). Ou seja, a formação docente que habilitaria o professor a mediar a aprendizagem do estudante para que ele seja crítico e autônomo, capacitado para sistematizar diferentes fontes de informação, organizar e analisar dados diversos, contextualizar, relacionar (Pimenta & Anastasiou, 2005).

Paralelamente a este embate sobre a formação docente, vem ocorrendo uma rápida expansão da oferta de Educação Superior em cursos a distância, sobretudo, a partir de 2003, com a criação do programa Universidade Aberta do Brasil (UAB). Nesta expansão, são privilegiadas as modalidades, áreas e cursos de menor prestígio social, como é caso das Licenciaturas, que atendem aos interesses empresariais voltados para esse setor (Barreto, 2013; Oliveira & Cruz, 2015).

259

Com a expansão do ensino a distância, as Tecnologias Digitais e Comunicacionais (TDIC's) vem ganhando espaço na Educação Superior, seja como apoio à educação presencial, seja na educação *online* (Fantin, 2012). Cabe esclarecer que a crítica das tecnologias digitais pelos docentes universitários se refere à sua apresentação como sinônimo exclusivo de inovação pedagógica, ou seja, o uso prestigiado da técnica sem a devida formação pedagógica, sem fundamentos na aprendizagem, no desenvolvimento humano e sem considerar os aspectos filosóficos e epistemológicos da construção do conhecimento.

Na literatura da área de formação de professores parece ser amplamente aceita a compreensão da docência como uma atividade plural, flexível e reflexiva, que se constrói e se constitui na interação entre os pares ao longo da trajetória profissional, circunstanciada às instituições em que o professor trabalha e, sobretudo, tecida na relação com os estudantes. Nesse sentido, o curso de Licenciatura vai além da preparação de jovens para o mundo do trabalho educacional (Pimenta & Anastasiou, 2005). Essas autoras afirmam que o conhecimento do

docente tem por base a sensibilidade da experiência e a indagação teórica, numa clara alusão aos processos de formação inicial e continuada, na articulação entre formação e prática docente. Mais ainda, o conhecimento pedagógico emerge da prática refletida e se legitima em projetos de experimentação reflexiva e democrática do processo de (re)construção das práticas institucionais (Gimeno, 2000). Por conseguinte, a formação de professores demanda investimentos acadêmicos que permitam relacionar o campo e o contexto de produção dos conhecimentos, a história, e a sociedade.

Note-se que, neste debate acerca da formação, o segmento não docente ressalta o fato de que a nova cultura digital provoca alterações no *modus operandi* das sociedades contemporâneas, porque altera as relações com o tempo e com o espaço; ressignifica o que tradicionalmente conhecemos; modifica os modos de constituição dos sujeitos sociais e o exercício da cidadania (Bruno & Pesce, 2012, p. 471). Outro aspecto importante a considerar acerca da formação docente é que a democratização das relações sociais gerou mudanças profundas nas regras de convívio comum e na ordenação dos processos decisórios na educação escolar. Tal fato, alterou o *status* de autoridade inquestionável que era ocupado pelos professores, que agora disputam espaço com a internet e aparelhos celulares, na velocidade da comunicação digital, simulacro de conhecimento.

Nessa nova cultura digital, o que se defende é a interação pedagógica via fóruns, *chats* e listas de discussão, dentro ou fora dos ambientes virtuais de aprendizagem (AVA), enfatizando o acesso aos artefatos tecnológicos por meio das TDIC's. Com estas ferramentas, o anúncio é de que os professores podem construir novos espaços de diálogo com seus alunos, novas formas de comunicação e caminhos alternativos nas trocas de informação, o que amplia a ação docente, anteriormente restrita à sala de aula.

Assim, o uso dos artefatos digitais e das TDIC's é apresentado como a descoberta de possibilidades didáticas e metodológicas mais intera-

tivas, embora, desde a década de 1980, já tenham sido disseminados os fundamentos das teorias interacionistas da aprendizagem humana na perspectiva de construção de práticas educativas mais ativas e dialógicas iniciadas no Brasil pelas pesquisas de Carraher & Nunes (1983).

Nesse conjunto de informações e opiniões, a vertente mais vigorosa é a da predominância da cultura midiática transposta para a situação didático pedagógica, secundarizando o trabalho com a linguagem escrita, tradicionalmente integrada à cultura acadêmica. Para Pesce e Lima (2012), se as tecnologias são legitimadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais na formação de professores de Educação Básica no Brasil (BRASIL, 2001) do mesmo modo, o serão na formação de professores da Educação Superior (Gatti, 2010).

Diante do exposto, justifica-se o exame dos argumentos postos nesse debate acerca do objeto social docência universitária, de modo a compreender os significados compartilhados que influenciam as condutas, adotando-se o referencial da análise retórica. Destacamos que este é um procedimento teórico-metodológico usual no campo do Direito, da Lógica, da Educação e da Filosofia, adotado para a compreensão de temas em disputa, com vistas à persuasão (Mazzotti, 2008). Porém, o mesmo tem sido pouco explorado em trabalhos acadêmicos na área da psicossociologia em geral, e da Teoria das Representações Sociais, em particular, fundamentos que lastrearam a pesquisa ora apresentada.

Trajetória Metodológica: lendo notícias e construindo a realidade

Adotamos como procedimento de análise das matérias jornalísticas focalizadas neste estudo a análise retórica. Este tipo de procedimento analítico nos permite identificar os argumentos que fundamentam dois temas em disputa (Mazzotti, 2008). Os critérios da análise ou leitura retórica são técnicas utilizadas pelos oradores/autores para persuadi-

rem ou influenciarem os seus auditórios (Perelman & Olbrechts-Tyteca, 2005). Dentre essas técnicas, a *dissociação de noções* é usual quando o orador busca requalificar uma noção dividindo-a em dois termos em que o primeiro é carente das qualidades superiores e desejáveis do segundo. A dissociação da noção *trabalho docente* realizada por Rubem Alves (1980, p. 11) é exemplar para a compreensão dessa técnica. Esse autor situa, de um lado, o “professor funcionário” (termo 1), aquele cujas ações, *meramente técnicas* se restringem ao que é determinado pelas regras de conduta da instituição em que trabalha; e, de outro, o “educador” (termo 2), definido pelo autor como aquele que foi “chamado a educar” por uma “vocação imanente”, que tem origem em “um grande amor”. Nesse sentido, ser educador não é profissão, uma vez que ele não “se forma”, apenas manifesta uma vocação.

O que se considera ser desejável, preferível ou de maior valor institui uma incompatibilidade entre os termos, que só pode ser resolvida pela mudança das práticas assinaladas como inferiores. Nesse caso também se mobiliza um discurso metafórico, no qual se afirma que há um *percurso determinado e determinável* que permite passar das qualidades inferiores para as superiores (Mazzotti, 2008). Caso a dissociação seja ontológica, afirma-se que os termos expressam essências opostas de um ser, então o termo 1 deve ser excluído de alguma maneira, para que o desejável permaneça, como no caso em que se opera a divisão pelo par: aparência/realidade.

O esquema dissociação de noções tem por objetivo resolver ou conciliar exigências opostas, especialmente no Direito (Perelman & Olbrechts-Tyteca, 2005, p. 470-471), o que se faz com base em três atitudes características em tais situações: a lógica, que busca resolver de uma vez por todas a incompatibilidade; a diplomática, que espera que a antinomia se resolva por si só; e a pragmática, na qual se resolve caso a caso. Não cabe aqui explorar todas as dimensões do procedimento que rompe uma noção diante de uma incompatibilidade afirmada, porém, cabe dizer que essa técnica argumentativa é muito comum se e quando se quer opor, a uma prática corrente, outra que se considera superior.

A análise da situação retórica em que se institui, tanto os esquemas de ligação, quanto de dissociação, “é mais eficiente quando há discursos opostos, considerando que são sustentados por grupos humanos antagonistas a respeito de um tema, por meio de seus oradores autorizados” (Mazzotti, 2008, p. 13). Esse é o caso do noticiário que examinamos, no qual os jornalistas argumentam contra o modo de fazer habitual nas universidades, ainda que não nomeiem os seus adversários.

Para apreender os argumentos dos jornalistas acerca da docência universitária constituímos um banco de dados com base no principal jornal em circulação no Estado de Pernambuco, o *Jornal do Commercio* e outro jornal de circulação nacional o jornal *O Globo*. Também utilizamos o Portal UOL como a nossa fonte digital. O critério para constituição desse banco de dados foi, para a mídia impressa, o número declarado de assinantes, e para a mídia digital, o de acessos. Fizemos um recorte temporal na mídia impressa, incluindo apenas as matérias publicadas nos finais de semana durante o período de 2011 a 2016. A partir de 2012, incluímos as matérias *online*, uma vez que nelas há uma volumosa inserção das novas tecnologias de comunicação, e, também as mídias sociais.

Utilizamos, como descritores, os termos *Educação Superior*, *professor universitário*, *docência universitária* e *formação de professores*, e selecionamos as matérias que tinham pelo menos um desses descritores. Em seguida, selecionamos as matérias que atendiam aos critérios excluindo aquelas que, a despeito de apresentarem um dos termos no corpo do texto, não o discutiam como tema central, chegando, assim, a 266 matérias.

Após a leitura na íntegra das matérias fizemos uma breve síntese dos conteúdos abordados, registrando-os na ficha técnica com o cuidado de preservar a manchete original. A seguir, classificamos as manchetes de acordo com a temática que destacavam e contamos as recorrências para, então, proceder à leitura de todos os resumos cujas manchetes foram recorrentes, buscando identificar os signifi-

cados associados aos temas apresentados, o que nos permitiu propor o esquema de dissociação de noções (Mazzotti, 2011; 2016; 2018).

Dilemas sobre a Docência Universitária: o que a mídia anuncia para formar opinião contrária às Universidades

Cabe assinalar inicialmente que, no Portal UOL, os conteúdos das matérias apresentaram aspectos mais positivos em relação aos docentes universitários do que os presentes nas mídias impressas. Nos jornais, as manchetes nos pareceram sensacionalistas e as matérias propensas a desenvolver opiniões contrárias aos professores universitários e à formação nas universidades.

Das 266 matérias jornalísticas analisadas, 120 trataram da formação de professores, e neste capítulo selecionamos os temas: (1) formação presencial/analógica *versus* formação tecnológica/digital; (2) professores universitários e políticas educacionais; (3) docência universitária e formação de professores.

264

Formação de Professores Presencial/Analógica versus Tecnológica/Digital

A noção de *formação de professores* é dissociada em presencial e *tecnológica/digital*, sendo que a primeira é considerada tradicional e retrógrada e estes últimos termos apresentam as qualidades consideradas superiores e desejáveis: inovadora, veloz, interativa, inclusiva. Essa preferência opera com o lugar-comum (Perelman & Olbrechts-Tyteca, 2005, p. 21) em que “o novo é melhor que o velho” (ou “o antigo”). Assim, se a escola é tradicionalmente o lugar da transmissão do conhecimento (“o velho”), então as tecnologias digitais (“o novo”)

são melhores para o realizar; logo, estas podem substituir os professores. A mesma inferência é feita para o caso da aprendizagem de procedimentos argumentativos, acrescentando-se aqui a noção de que o digital facilita a recuperação dos saberes arquivados e sua comparação. O lugar-comum que afirma ser o novo preferível ao velho sustenta as premissas do entimema ou silogismo retórico (Boyer, 1995), que se caracteriza por concluir algo sem que suas premissas sejam demonstradas ou expostas, uma vez que se apoiam nas opiniões ou conhecimentos comuns ao auditório. No material analisado não são apresentadas as fontes que permitiriam sustentar, por exemplo, que os estudantes preferem o digital aos livros ou que os meios digitais por si só auxiliam na aprendizagem dos processos argumentativos.

Certamente, a noção de que a escola é um lugar de transmissão de conhecimentos é um lugar-comum, e não precisa ser demonstrado quando se fala para um público amplo, como o dos leitores dos jornais, ainda que tal concepção não seja uma unanimidade entre os especialistas, os quais são desconsiderados nas matérias aqui examinadas.

Os silogismos retóricos exemplificados estão postos nas manchetes e explicitados nos resumos e/ou no corpo das matérias em que se opera a dissociação. Na dissociação de *formação de professores* (e que vale também educação em geral), o processo de ensino que requer a presença do professor é considerado inferior à EaD, que utiliza as tecnologias da comunicação e informação, permitindo uma interação social individualizada, supostamente não efetivada em sala de aula presencial, na qual o professor em geral se dirige à classe como um todo.

Outra dissociação, agora da noção de docência no Ensino Superior, se encontra na manchete: “*O professor universitário precisa de pós-graduação?*”. Essa matéria aborda a nova legislação, que entrou em vigor em março de 2011, e que impede que as universidades federais exijam, em concursos para docentes de Ensino Superior, a titulação em nível de Mestrado ou de Doutorado. Neste caso, a matéria se apoia na lei como argumento de autoridade. Aqui o “novo” é a lei em vigor, promulgada

para resolver um problema circunstancial: a falta de candidatos com título de Mestre ou Doutor para preencher cargos em que essa titulação é exigida. Por essa via, o circunstancial é posto como um valor superior, defendendo um novo perfil para o professor de Ensino Superior: sem titulação pós-graduada, com ênfase na aprendizagem pela prática profissional.

O conjunto dessas matérias desqualifica o conhecimento acadêmico, termo 1 da dissociação da noção de docente do Ensino Superior, como sendo arcaico, não mais necessário no estado atual da tecnologia da informação e comunicação. A desqualificação associada aos títulos de Mestre e Doutor aparece também em matéria que trata da questão da empregabilidade e que tem como manchete: *As pessoas estão preferindo os cursos técnicos*.

Na matéria com esta manchete, explica-se a preferência pela formação técnica por ser uma opção que oferece terminalidade. Tal fato, significa que, ao concluir apenas um módulo de um curso técnico, o estudante já pode obter um certificado que o capacita a exercer uma determinada função, podendo pleitear um emprego antes de cumprir a totalidade dos estudos que compõem a formação.

Outra matéria que desqualifica o conhecimento acadêmico tem a seguinte manchete: *Escolas incluem disciplina no currículo para atender à demanda de alunos que querem cursar universidades no exterior*. Essa matéria informa que há crescente demanda pela graduação em universidades no exterior, o que é ilustrado com exemplos que destacam a precariedade das universidades brasileiras em comparação com as estrangeiras, sem que se explicita as condições materiais e culturais dessas instituições. Aqui a noção de *universidade* é dissociada em *brasileira/pública* e *estrangeira/internacional*, esta apresentada como superior, inovadora, mais eficiente. Desconsidera-se, nesse tipo de colocação, o que faz com que o termo 2 apresente as qualidades superiores que lhe são atribuídas, como se tais qualidades fossem inerentes ao fato de serem estrangeiras.

Outras matérias encontradas nos jornais analisados focalizam o abandono da profissão docente, enumerando vários supostos indicadores desse abandono. As manchetes, a seguir, ilustram esse repertório: *Ofício docente em extinção; Adeus, docência; 4.200 vagas docentes não foram totalmente preenchidas com candidatos dentro dos critérios mínimos*. No resumo dessas matérias são apresentados dados sobre o número cada vez maior de professores que abandonam a profissão; afirma-se que tem piorado o quadro de escassez de profissionais na Educação Básica; números, estatísticas e referências são apresentados para sustentar as denúncias. Lamenta-se, ainda, a constatação de que, segundo o Ministério da Educação, sete de cada dez professores que lecionam ciências não são especialistas e, em alguns casos, sequer têm um diploma universitário, o que seria um indicador da carência de docentes habilitados.

Uma matéria sobre ultrapassagem dos prazos para graduação denuncia casos de retenção e de graduação fora dos prazos regulares, como na manchete: *Quase 35% dos alunos que ingressam nas faculdades não completam a graduação no prazo previsto*. O texto apresenta essa questão como se fosse um problema generalizado; todavia, a matéria se refere apenas à situação da UFRJ, na qual metade dos alunos desiste da profissão docente.

267

A matéria destaca, ainda, que só ingressa no curso de formação docente quem não consegue passar nos exames de acesso a carreiras mais disputadas, desqualificando o futuro profissional docente. Desqualifica também a profissão ao anunciar que apenas metade dos formados se torna professor, o que significa que a outra metade acaba buscando outras atividades que lhes garantam melhores salários.

Mesmo a formação docente mais qualificada é desvalorizada. Nas manchetes a seguir associa-se a titulação acadêmica ao desemprego ou à busca por funções subalternas de menor prestígio social, depreciando a titulação acadêmica conquistada: *Doutor disputa vaga de gari no Rio de Janeiro para garantir um salário mínimo; 109.193 candidatos para 1.400 vagas e entre os inscritos 45 doutores, 22 mes-*

tres, 80 pós-graduados. A desvalorização também aparece quando os jornais colocam em dúvida a qualidade e a validação da titulação dos profissionais. Neste caso, as manchetes, mais uma vez, apontam casos isolados, como se fossem situações corriqueiras na vida acadêmica, como é o caso das matérias correspondentes às seguintes manchetes: *Trabalhos acadêmicos por encomenda no Rio de Janeiro; Denúncia leva USP a identificar plágio em dissertação de mestrado; Plágio em dissertação na USP*. Nos resumos dessas matérias verifica-se que são casos isolados de estudantes que cometeram o crime de plágio na elaboração de trabalhos acadêmicos e, embora tenham levado a perda da titulação dos denunciados isso não é mencionado.

Encontramos, ainda nas matérias, evidências de mobilidade social pela educação, entretanto, essa ascensão não é valorizada, ao contrário, é tratada com preconceito. Vários exemplos apareceram em matérias sobre bolsas de Mestrado e Doutorado, oferecidas pelos órgãos de fomento, e que levam pessoas pobres à universidade, como podemos ver nas manchetes: *Ex-moradora de rua é professora universitária; Faxineiro é professor universitário; Jogador de futebol ganhou dinheiro e agora é professor*. Essa ascensão social não é tratada como tal, e sim com um tom de denúncia, para desqualificar a seleção de professores para o ensino superior.

A atitude derogatória da titulação acadêmica contrasta com a denúncia da falta de qualificação das professoras do ensino básico na zona rural, que poderiam ser qualificadas por meio do ensino a distância sustentado nas tecnologias digitais. Afirma-se a necessidade da qualificação, o que é realmente desejável, mas não por meio de cursos presenciais, que são antiquados. Isso se lê nas seguintes manchetes: *78 mil professores das zonas rurais têm apenas o ensino básico e a intenção é criar pequenos núcleos de ensino a distância na Universidade Aberta do Brasil; Espaços com computadores e banda larga oferecem aulas de informática de línguas a pessoas de todas as idades; As redes sociais abriram um novo front para a relação entre alunos e professores; 78 mil professores das zonas rurais têm apenas o ensino médio*.

Nessa construção de sentidos a favor das tecnologias digitais, é emblemática a manchete que atribui valor às tecnologias e aparelhos digitais das escolas por serem disputados por criminosos: *Escola saqueada: levam computadores, 32 notebooks, três aparelhos de TV, um datashow, uma lousa digital*.

A atitude favorável à formação tecnológica também se apreende nas seguintes afirmações: (i) se a formação requer alunos que aprendam procedimentos argumentativos, então, as tecnologias digitais auxiliam nesse processo, especialmente, na seleção de conhecimentos arquivados; (ii) se a formação é para julgar comunicações, então, os estudantes não preferem os livros (o que seria velho) e sim, o estoque digital (o novo).

Os argumentos destacados nos textos jornalísticos sustentam, ainda, a ideia de que se a escola é o lugar de transmissão de conhecimento, de memorizar o legado cultural, de interações culturais, então as novas tecnologias são mais eficazes, por serem inovações, como já foi dito.

269

No entanto, ao apresentarem a hierarquização das universidades em âmbito internacional, a qualificação do quadro docente é posta em questão, pois este é, de fato, responsável pela formação discente. Um argumento correto, mas por desconsiderar as condições efetivas do trabalho docente em nossas universidades estabelece uma comparação entre incomparáveis: as melhores universidades europeias e norte-americanas com as brasileiras. Comparação expressa nas manchetes: *Ranking entre IES e as 20 melhores universidades do mundo; Desempenho dos alunos depende da qualificação de docentes*.

Em nome da internacionalização do capital é construído um discurso de consenso, nos vários jornais, acerca das dificuldades das universidades públicas para adequação às demandas do mundo do trabalho e ao uso de tecnologias digitais: *Universidades esbarram em problemas estruturais; Não existe um projeto coeso e consistente para internacionalização das universidades; UFPE não acompanha às demandas do mercado; Disputas internas atrasam a refor-*

ma universitária; Reforma dos projetos de universidade pública atrasados; Autodeterminação de universidades privadas; Discussão da autonomia de universidades públicas; Autonomia da UPE.

As matérias abordam a questão da relação universidade x mercado situando de modo polarizado a necessidade de adequação às demandas do mundo produtivo. O argumento preferível veiculado pelas matérias jornalísticas é da universidade pública como um ambiente anacrônico e de disputas político-ideológicas, o que vem gradativamente sendo ampliado e disseminado. Os professores universitários, por sua vez, seriam nessa visão da universidade, desconectados da realidade, portanto, obstáculos à moderna internacionalização. Essa divulgação remete o *lócus* universitário a um mundo longínquo, avesso à agilidade e à inovação, atributos que são pertinentes à comunicação e à eficiência tecnológica digital.

270

A solução para todos esses males está nas *novas tecnologias* consideradas superiores e que apontam para a desejável substituição de professores. Assim, a precarização dos docentes pobres seria substituída pela rica tecnologia digital; logo, os alunos aprenderiam mais e melhor com as novas tecnologias.

Os Professores Universitários e as Políticas Educacionais

Nos anos de 2012 e 2013, as mídias que analisamos destacaram novas políticas de financiamento da educação superior, tais como o Fundo de Investimento na Educação Superior (FIES) – que financia, por meio de um programa de bolsas, o pagamento de cursos em faculdades privadas; o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) – Programa de Incentivo e Valorização do magistério e de aprimoramento do processo de formação de docentes para a educação básica e que oferece bolsas a professores de educação básica e a estudantes de licenciatura.

turas com o objetivo de integrar teoria e prática, e financia trabalhos de acompanhamento de aprendizagens dos alunos da educação básica.

Se, de uma parte, a lógica privatista ganhou força nesse período com propostas de forte apelo popular, porque envolvem cursos de grande prestígio social, tais como Medicina e Engenharia, como se viu nas reportagens: *‘Expansão de cursos médicos em faculdades privadas’*; *‘Acesso diferenciado nos cursos de Engenharia’*, de outra parte, o país ficou dividido acerca da política de cotas que permitiu o acesso às camadas populares antes excluídas da educação superior: *Cotas: um país dividido*; *Formação na educação superior dos negros*. Essas são algumas manchetes e sínteses dos argumentos contra e a favor à política de cotas apresentados nesse período. Nos jornais, as reportagens abordavam posições antagônicas às cotas e o argumento era de que as universidades públicas seriam afetadas de tal maneira que perderiam a qualidade acadêmica, pois deixariam de ser um reduto exclusivo da elite. Se as notícias anteriores diziam que aquelas universidades não tinham a qualidade desejável, nestas acerca das cotas, se afirma que perderão a boa qualidade com a presença dos cotistas. Nesse caso, a dívida histórica com a população negra passa a representar simbolicamente, pelas cotas, que as universidades públicas ficarão em condição de inferioridade, pois se tornaram lugar de acesso aos pobres e negros, classificação hierárquica e excludente que, de modo perverso, tem tipificado a população negra e pobre no Brasil.

O que Conseguimos Esclarecer acerca das Notícias na Mídia sobre Docentes Universitários

Neste capítulo, apresentamos resultados da pesquisa que fez a análise retórica de matérias jornalísticas sobre docência universitária e formação de professores na mídia impressa e digital. Discutimos o tensionamento na formação docente, a partir da ótica dos professores universitários que formam as novas gerações e o discurso mi-

diático sobre essa formação. Levantamos na literatura o que circula no debate acadêmico sobre a formação inicial de professores (Rodrigues & Almeida, 2017) e o que dizem jornais de circulação local, nacional e *blogs*, no período de 2011 a 2016. Na análise do material selecionado no *corpus* da pesquisa, adotamos no percurso analítico a análise retórica usando um dos seus procedimentos de leitura de argumentos, a técnica de dissociação de noções.

Destacamos a relevância da adoção desse procedimento metodológico de análise para pesquisas documentais de abordagem psicossocial considerando que as explicações da psicologia do desenvolvimento e da psicologia social, para fenômenos complexos, se comportam muitas vezes como dilemas. A dualidade entre objetividade-subjetividade; sujeito e cultura; concepções inatas-concepções adquiridas; natureza-cultura; saúde-doença; são alguns dos pareamentos sobre os quais os objetos de investigação em psicologia social e na psicologia do desenvolvimento se debruçam e, muitas das justificativas que circulam, se tornam alvos de disputas no desenvolvimento científico e, portanto, refutadas, retomadas, ressignificadas, em distintos contextos sóciohistóricos e diversas temporalidades.

Tal complexidade sobre as possíveis explicações acerca do humano nos faz evocar a necessidade de procedimentos metodológicos essencialmente dialéticos, cujos antagonismos, contradições, e provisoriidades esclarecem parte dos fenômenos que circunscrevem os sujeitos e seus contextos, porém, não encerram a essencialidade humana.

No caso da disputa atual pelo lugar das universidades na sociedade, lugar de prestígio ou lugar de exclusão, e na formação de opinião sobre sua função social, os jornais de maior circulação, nas matérias analisadas, são francamente favoráveis às tecnologias digitais, por serem novas, velozes, interativas e inclusivas. Em todas as matérias os jornalistas operaram com dissociação de noção de educação/formação superior: o atual, o que se faz, isto é, os procedimentos usuais no ensino superior, são considerados como tradicional, arcaico, inútil (termo 1), enquanto

o termo 2, que é constituído pelas novas tecnologias da comunicação e informação, pelos meios digitais, apresenta todas as qualidades superiores, necessárias para aperfeiçoar e modernizar a universidade. Nesse processo de modernização os atuais professores não são adequados, devem ser substituídos por novos, os quais não estão sendo formados.

O mesmo esquema é utilizado para tratar das cotas, mas, contraditoriamente, agora o termo 2 é a atual universidade, com suas qualidades superiores, que serão destruídas pelos cotistas (termo 1). Na mídia, as tecnologias digitais, técnicas e operacionais, são consideradas melhores para a formação de professores do que a docência nas universidades defendida pelos professores-formadores: fundamentada, reflexiva e crítica e também, inclusiva.

Cabe esclarecer que as informações contidas nas matérias podem ser verídicas, como erros de ortografia cometidos pelos professores de ensino superior, casos de plágios, professores do ensino básico sem formação adequada, posição inferior das universidades brasileiras nas avaliações internacionais que as hierarquizam, mas em grande parte delas, como foi sinalizado, toma-se situações particulares como se fossem problemas gerais das universidades. Além disso, essas informações são tratadas fora do contexto social para assumir a forma de denúncia, a qual sempre tem apelo midiático. Não se trata de uma peculiaridade daqueles jornais, mas uma característica da comunicação informal, que desconsidera as nuances situacionais ou outras, pois se pretende mobilizar as paixões a favor ou contra uma posição, a defendida pelo orador.

Como pesquisadores, recomendamos na análise documental de material midiático, o cuidado em levantar as fontes das informações com expressivo quantitativo de matérias, de modo que se permita analisar o que é noticiado com regularidade, ou ao contrário, o que ganha destaque mesmo sendo uma notícia isolada. O recorte temporal associado à leitura da contextualização do fato social pode nos indicar o que se reveste de cunho sensacionalista, e o que tem credenciais de validação, como fato ou verdade.

Temos a clareza de que os princípios normativo-ideológicos que organizam o campo simbólico dos significados relacionados à docência universitária aqui discutidos não traduzem as demais possibilidades de análise que ainda podem ser desenvolvidas. Por exemplo, a análise da relação de ênfases jornalísticas para determinadas temáticas e sua coincidência com o período de dada legislação ou votação dos legisladores para alguma temática de interesse de grupos em particular. Outra possibilidade de análise é a verificação da relação entre o tempo do anúncio de determinados conteúdos com o surgimento de algum material e/ou recurso considerado como “inovação pedagógica”, o que torna clara a formação de opinião a favor de interesses mercadológicos.

Na atual lógica da educação considerada como um negócio, mais ainda, o compromisso social da psicologia impõe aos pesquisadores a necessidade de estarmos atentos ao que vai sendo apresentado pela narrativa midiática. O universo analisado nesse capítulo é um exemplo de como se pode se constituir uma ‘novidade’ a ser comercializada. No caso da universidade pública e da docência universitária, vimos a secundarização de sua importância social que pode significar a dotação de um filão econômico para o mercado privado, e ao mesmo tempo, esfera política de poder, para alguns grupos.

Referências

Alves-Mazzotti, A. J. (2018) *Representações sociais de formação pedagógica por professores, alunos e egressos das licenciaturas que atuam no ensino fundamental*. (Relatório de pesquisa), Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, Brasília.

Barretto, E. S. S. (2013). Trabalho docente e modelos de formação: velhos e novos embates e representações. *Cadernos de Pesquisa*, 40 (140), 427-443. <https://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742010000200007>

Bauer, A., Alavarse, O. M., & de Oliveira, R. P. (2015). Avaliações em larga escala: uma sistematização do debate. *Educação e Pesquisa*, 41, 1367-1384. <https://dx.doi.org/10.1590/S1517-9702201508144607>

Behrens, M. A. (2011). *O paradigma emergente e a prática pedagógica*. Petrópolis: Vozes.

Boyer, A. (1995). *Cela va sans le dire. Éloge de l'enthymème*. (15a ed.) Paris: Hermès.

Bruno, A. R., & Pesce, L. (2012). Mediação partilhada, dialogia digital e letramentos: contribuições para a docência na contemporaneidade. *Atos de Pesquisa em Educação*, 7(3), 683-706. Disponível em: <http://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/viewFile/3461/2175>

Castro, M. R., Alves-Mazzotti, A. J. & Maia, H. (2013) Ressignificação das representações sociais de atividade docente relacionada à concepção de uma pedagogia nova. In Maia, H. Fumes, N. L. F. & Aguiar, W. J. (Orgs.) *Formação, atividade e subjetividade: aspectos indissociáveis da docência*. (pp. 14-42) Nova Iguaçu: Marsupial.

Cunha, M. I. (2009). Trajetórias e lugares da formação do docente da educação superior: do compromisso individual à responsabilidade institucional. *Revista Brasileira de Formação de Professores*, 1(1), 110-128.

Diniz-Pereira, J. E. (2014). Da racionalidade técnica à racionalidade crítica: formação docente e transformação social. *Perspectivas em Diálogo: revista de educação e sociedade*, 1(1), 34-42. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/persdia/article/view/15/4>

Diniz-Pereira, J. E. (1999). As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. *Educação & sociedade*, 20(68), 109-125. <https://dx.doi.org/10.1590/S0101-73301999000300006>

Fantin, M. (2012). O lugar da experiência, da cultura e da aprendizagem multimídia na formação de professores. *Educação (UFMS)*, 37(2), 291-306.

| 276

Figuerêdo, R. B. (2018). Criatividade na docência no contexto da Educação Superior: uma leitura psicossocial. (Tese de doutorado). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, PE. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/30335>

Gatti, B. A. (2010). Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Educação & Sociedade*, 31(113), 1355-1379. <https://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302010000400016>

Gimeno, S. (2000). *O Currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: ArtMed.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

– Inep. *Consulta ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica*. (2017). Disponível em: http://inep.gov.br/consulta-ideb_

Marin, A. J., Penna, M. G. O., & Rodrigues, A. C. C. (2012). A Didática e a formação de professores. *Revista Diálogo Educacional*, 12(35), 51-76. <http://dx.doi.org/10.7213/dialogo.educ.5902>

Mazzotti, T. (2008). *Doutrinas Pedagógicas, máquinas produtoras de litígios*. Marília: Poieses.

Mazzotti, T. (2011). Análise Retórica e dialética de discursos acerca da educação. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, (8 -17), 1-19. Disponível em: <http://revistaadmmade.estacio.br/index.php/reeduc/article/viewFile/178/133>

Mazzotti, T. (2016). *Epistemologia das Ciências da Educação*. Marília: Poieses.

Mazzotti, T. B. (2018) As representações sociais que operam nas decisões sobre os cursos de formação de professor. In Magalhães, J. C. A. O. *Representações sociais, formação de professores e educação*. (pp. 43-76). Rio de Janeiro: Bonecker Acadêmico.

Perelman, C. & Olbrechts-Tyteca, L. (2005) *Tratado da Argumentação. A Nova Retórica*. São Paulo: Martins Fontes.

Pesce, L., & Lima, V. (2012) Linha de pesquisa inclusão digital e formação de professores: relato analítico do trabalho desenvolvido no curso de Pedagogia da Universidade Federal de São Paulo. *Revista Contemporaneidade, Educação e Tecnologia*, 1(2), 29-41. Disponível em: https://revistacontemporaneidadeeducacaoetecnologia02.files.wordpress.com/2012/04/unifesp_2012.pdf

Pesce, L. M., & Bruno, A. R. (2013). Formação do professor universitário e a integração das tecnologias digitais da informação e comunicação à prática docente: desafios e possibilidades. *Educação em Perspectiva*, 4(2), 467-487.

Pimenta, S. G. & Anastasiou, L. G. C. (2005) *Docência no ensino superior*. (2a ed) São Paulo: Cortez.

Pretto, N. D. L., & Riccio, N. C. R. (2010). A formação continuada de professores universitários e as tecnologias digitais. *Educar em Revista*, (37), 153-169. <https://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602010000200010>

Rodrigues, A. & Almeida, M. E. (2017) Narrativas digitais na educação e na formação de professores: uma revisão sistemática de literatura. *Cadernos de Educação*, (56). 107-139. <http://dx.doi.org/10.15210/caduc.v0i56.7945>

Alves, R. (1980). *Conversas com quem gosta de ensinar*. Cortez Editora. Editora Autores Associados.

Santos, B. S. (2014). *A Globalização e as ciências sociais*. (4a ed). São Paulo: Cortez.

Sarlo, R. S. & Alves - Mazzotti, A. J. (2016) Representações sociais de professores das licenciaturas sobre os saberes da formação pedagógica. *Anais do Simpósio Internacional de Representações Sociais, Educação e Subjetividade*. Salvador, BA, Brasil, 1.

Souza, S. Z. L. D., & Oliveira, R. P. D. (2003). Políticas de avaliação da educação e quase mercado no Brasil. *Educação & Sociedade*, 24(84), 873-895. <https://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302003000300007>

Tourinho, E. (2017, 08 agosto) Situação das universidades federais. *Jornal da ANDIFES*.

CAPÍTULO 10

Alcances e limites do método fenomenológico em um estudo acerca das representações profissionais de psicólogos do NASF

Fernanda Gomes Vasconcelos
Renata Lira dos Santos Aléssio



Este capítulo discorre sobre o método fenomenológico na análise de entrevistas, procedimento metodológico utilizado na pesquisa de mestrado intitulada “Entre o novo e o velho: representações profissionais de psicólogos que atuam em NASF” (Vasconcelos, 2017) desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFPE. Com o intuito de ilustrar as relações tecidas entre os objetivos da pesquisa e as escolhas metodológicas, são apresentados os objetivos da investigação, as reflexões acerca das decisões teórico-metodológicas empregadas na construção dos dados, os alcances e limites do método fenomenológico no contexto explorado (notadamente em relação à análise de conteúdo) e algumas pistas futuras de desdobramento.

A pesquisa teve como principal objetivo investigar as representações profissionais de psicólogos do Núcleo de Apoio à Saúde da Família (NASF), caracterizando-se como um estudo qualitativo, procedimento que se configurou como um caminho analítico adequado à natureza das questões colocadas, por enfatizar as dimensões subjetivas das formas de interpretar o mundo e a si mesmo. Tem-se em vista que o sistema das atividades profissionais é um sistema social, que, como outros, possui suas representações, suas práticas e suas identidades ligadas a um contexto, mas é também um sistema a parte, com suas próprias regulações. Assim, a atividade profissional funda-se a partir de representações mais ou menos coerentes e mais ou menos conscientizadas acerca do que é uma profissão e suas atividades (Blin, 1997). Nesse sentido, sendo o NASF um campo de atividade profissional, a partir do exercício ocupacional são construídas representações profissionais que significam o contexto de atuação, balizando práticas e identidades profissionais.

O NASF é um dos serviços que compõem a atenção básica, implantado em 2008, com o objetivo de ampliar e reforçar as ações e resolubilidade das equipes de saúde da família. É constituído por profissionais de diversas áreas que devem atuar de forma integrada e apoiando os profissionais de saúde da família, estando vinculado ao território destas (Portaria n. 2.488, 2011). De acordo com a

Portaria n. 154 de 2008, que cria os NASF's, a Psicologia faz parte das categorias profissionais que devem compor esta equipe, sendo designada a desenvolver atenção à saúde mental. Dessa forma, os profissionais são convidados a atuar em um contexto repleto de desafios, não só pelo caráter recente da instituição do citado serviço, como também pela necessidade em construir uma prática pautada pelo viés da ação coletiva, indo de encontro com a história da constituição dessa categoria no Brasil, marcada pelas práticas de cunho individual e privado.

O desenrolar desta investigação através das representações profissionais se mostrou um caminho possível e pertinente diante do interesse inicial da pesquisa em se debruçar sobre as práticas e as identidades profissionais. De imediato o conceito de identidade profissional parecia compor perfeitamente o quadro teórico do estudo, pois supostamente daria conta de trabalhar as identificações dos profissionais à categoria. Porém, a amplitude ou mesmo dispersão teórica desse conceito (Dubar, 2006; Hall, 2006) gerou um grande entrave ao desenho teórico, que durante toda a coleta de dados permaneceu em aberto. Após o período de imersão em campo e ao longo do tratamento dos dados, novas possibilidades de desenho teórico foram investigadas, levando às práticas profissionais. Este seria um outro conceito que não poderia deixar de fazer parte do estudo, mas que ainda se mostrava insuficiente enquanto quadro teórico da questão que vinha sendo investigada. Logo as representações profissionais vieram compor a pesquisa, por comportarem a discussão de práticas, identidades e trajetórias que, no âmbito da investigação profissional, não poderiam ser analisadas em separado.

Diante deste complexo objeto de estudo, um segundo entrave se colocou para a pesquisa no tocante à análise dos dados coletados através de entrevistas narrativas e entrevistas semi-estruturadas. Percorreu-se um longo caminho dentre as possibilidades metodológicas que poderiam dar conta da análise das representações profissionais,

tendo em vista que estas são as representações sociais elaboradas através da ação e da comunicação profissional, e são especificadas pelos contextos, pelos atores e pelos objetos pertinentes e úteis ao exercício das atividades profissionais. Sendo assim, são produto e processo subjacentes às práticas desenvolvidas em contextos profissionais pelos indivíduos situados socialmente (Blin, 1997).

Estava-se diante de um objeto de estudo que solicitava o olhar, ao mesmo tempo, macro e micro, que tanto desse conta da experiência compartilhada pelos profissionais de Psicologia atuantes em NASF, como das invenções singulares destes em seus contextos de trabalho, enodando identidades e práticas. A análise dos dados deveria identificar tanto os pontos em comum nas narrativas, como suas particularidades, que atrelavam-se às trajetórias dos entrevistados no campo profissional. A pesquisa pairava na questão de saber como diferentes pessoas vivenciavam uma condição comum – ser psicólogo de NASF.

A escolha metodológica seguiu o método fenomenológico para estudos em Psicologia, amplamente discutido e utilizado por Trindade, Menandro e Gianordoli-Nascimento (2007), que busca conhecer como foi ou é vivenciada a experiência pelo indivíduo não se utilizando de hipóteses previamente definidas sobre o fenômeno investigado. Esta metodologia de análise possibilitou, conforme Gianordoli-Nascimento (2006), o confronto entre os conteúdos das entrevistas, produzindo um diálogo entre as trajetórias, identidades e práticas dos profissionais, a fim de se chegar ao que era compartilhado da experiência. Os fenômenos analisados a partir dessa perspectiva metodológica são, em sua maioria, complexos, dinâmicos e polêmicos (Chapman & Smith, 2002), tal como o estudo das representações profissionais.

O Método Fenomenológico em um Estudo de Análise das Representações Profissionais

As metodologias qualitativas compartilham o reconhecimento dado à subjetividade e ao simbólico como integrantes da realidade social. No interior das análises todas destacam o caráter indissociável entre subjetivo e objetivo, entre investigadores e atores sociais, entre fatos e significados e entre representações e estruturas (Minayo, 2014). De acordo com Minayo (2014, p. 57), a metodologia qualitativa pode ser definida como:

“[...] o que se aplica ao estudo da história, das relações, das representações, das crenças, das percepções e das opiniões, produtos das interpretações que os humanos fazem a respeito de como vivem, constroem seus artefatos e a si mesmos, sentem e pensam.”

284

Como técnica de coleta fez-se uso da entrevista qualitativa, assim denominada por Gaskell (2003), que aponta a versatilidade desse instrumento que pode variar desde a entrevista de levantamento fortemente estruturada, ou questionário, até a observação participante, ou etnografia, em que a ênfase é na imersão no campo e não na realização de perguntar. Segundo este autor tal instrumento de coleta fornece dados para a compreensão das relações entre os atores sociais e as situações que vivenciam, propondo ao cientista social uma aproximação com o modo de vida dos participantes e esquemas interpretativos para compreender as narrativas dos atores em termos mais abstratos e conceituais, comparando-se a outros instrumentos.

A pesquisa foi desenvolvida com oito psicólogos atuantes em NASF, na cidade de Recife, Pernambuco. A coleta dos dados se deu entre dezembro de 2015 e março de 2016 e foi realizada a partir de entrevistas qualitativas divididas em dois momentos: o primeiro em que a entrevista foi do tipo narrativa e o segundo em que foi do tipo

semiestruturada. A entrevista narrativa serviu à primeira etapa da coleta, que tinha como objetivo estimular que os participantes contassem uma história sobre suas trajetórias profissionais, começando desde a escolha do curso de Psicologia, até o momento atual, em que estavam no NASF.

Pela narrativa as pessoas lembram o que aconteceu, organizam a história em uma sequência, encontram possíveis explicações para os fatos e se articulam com a cadeia de acontecimentos que constroem sua vida individual e social. Assim, a entrevista narrativa tem o intuito de encorajar o informante, como é chamado o participante, a contar uma história de algum acontecimento importante em sua vida (Jovchelovitch & Bauer, 2003). As pessoas contam histórias de acordo com palavras e sentidos próprios de sua cultura e grupo social, portanto, tinha-se a expectativa de que com esta etapa da entrevista os informantes elaborassem um relato de suas trajetórias profissionais a partir de sentidos construídos em meio a um pertencimento grupal: ser psicólogo.

| 285

Nesse primeiro momento o participante tinha espaço para falar livremente, sem qualquer interrupção, até que ele mesmo sinalizasse o fim de sua fala, através de expressões como “é isso”, “pronto”, dentre outras. Em seguida foram realizadas questões relacionadas a essa narrativa, retomando elementos que tenham ficado pouco esclarecidos ou que tenham sido pouco explorados pelo participante.

A entrevista semiestruturada integrou a segunda etapa da coleta, que tinha como principal objetivo conhecer a prática dos profissionais inseridos em NASF. A entrevista semiestruturada é orientada por um roteiro utilizado como referência para os temas que devem permeá-la, não havendo rigidez quanto à ordem em que os temas serão abordados (Gianordoli-Nascimento, 2006). Seu objetivo para a pesquisa foi permitir a fala dos participantes acerca de suas práticas profissionais, ressaltando possíveis elementos (motivações, rupturas, etc.), integrantes de suas representações e

identidades profissionais, que justificassem tais práticas. É um instrumento que traz a experiência do sujeito através de um relato feito por ele mesmo (Trindade et al., 2007), sendo produto da relação entre pesquisador e participante, e seu conteúdo não formado por concepções definidas, mas por elementos em processo (Gianordoli-Nascimento, 2006).

Na entrevista semiestruturada o pesquisador busca conhecer o universo mais amplo da experiência do sujeito, sendo fundamental a construção de um roteiro cuidadoso que possibilite a expressão da riqueza de acontecimentos vivenciados pelo participante e que auxilie o pesquisador na análise dos dados. O roteiro foi utilizado para guiar a entrevista, garantindo que todos os tópicos (cotidiano de trabalho no NASF, principais demandas ao psicólogo, entraves e dificuldades no trabalho, etc.) fossem abordados, independente da ordem.

Para análise dos dados obtidos a partir das entrevistas foi utilizado o método fenomenológico para estudos em Psicologia, como já citado. Nas diferentes formas encontradas do método de base fenomenológica, os interesses dos pesquisadores têm em comum a busca na compreensão dos significados que os indivíduos atribuem às suas experiências e na forma como são construídas (estrutura dos significados). O principal objetivo desse método é analisar, detalhadamente, as percepções e concepções dos indivíduos estudados acerca de determinado fenômeno, muito mais do que buscar uma visão ampla e generalizada sobre o tema. Dessa forma, tal metodologia envolve uma análise do caso a caso, o que justifica amostras intencionais que vão levar a um grupo de indivíduos mais definido, para quem o estudo seja significativo, não havendo intenção em trazer resultados prescritivos (Chapman & Smith, 2002).

O interesse não se restringiu ao individual, e sim em como diferentes pessoas (diferentes psicólogos) vivenciavam situações em comum (atuação profissional no NASF). A compreensão de um fenômeno está no modo como cada constituinte se relaciona com outros. O pes-

quisador busca, então, significados à medida que o sujeito descreve fatos vividos por ele, através de padrões constitutivos e estáveis e suas variações transitórias ou periféricas (Trindade et al., 2007).

Essa metodologia tem na entrevista o seu principal instrumento de coleta de dados, pois possibilita, como já apontado, explorar a compreensão que o indivíduo atribui às suas experiências e que traz a partir de seu discurso. Apesar de ser um relato individual, o participante fala de um lugar de experiência que compartilha com determinado grupo ao qual pertence (Trindade et al., 2007).

Para a escolha desse método, além da importância em avaliar se a entrevista é o instrumento que trará mais informações ao pesquisador, Trindade et al. (2007) também apontam como indispensável avaliar as condições para a viabilização deste, demonstrando a importância em haver tempo suficiente para a aproximação do pesquisador com o campo, os dados e, conseqüentemente, a possibilidade de uma análise profunda, que não seja atropelada por cronogramas apertados. Também é fundamental que o pesquisador possua disponibilidade para o envolvimento total com o método, as leituras exaustivas, considerando a complexidade do fenômeno que busca estudar.

Para análise dos dados à luz da metodologia fenomenológica para estudos psicológicos, Trindade et al. (2007) elencam 5 fases. A fase 1 que consiste na transcrição integral das entrevistas, não havendo qualquer omissão ou distorção de dados, ressaltando também aspectos emocionais. Na fase 2 deve ser realizada uma leitura exaustiva das entrevistas transcritas, visando determinar as unidades de significados, que são constituídas por aspectos das falas dos participantes que a pesquisadora julga importantes para o objetivo do estudo. Essas unidades são elementos que tanto podem estar presentes no próprio roteiro das entrevistas, como podem ter sido trazidos pelos participantes ao longo de suas falas. Nessa etapa, pode-se descrever os conteúdos que compõem cada unidade de significado, a fim de facilitar a construção da etapa seguinte.

Tendo definido as unidades de significados, parte-se para a fase 3, em que a pesquisadora busca reorganizar as entrevistas de acordo com estas unidades, utilizando-se das transcrições literais. Nessa realocação não é necessário seguir a ordem em que os elementos foram verbalizados e um mesmo trecho de entrevista pode aparecer em mais de uma unidade de significado. Na fase 4, as falas literais são convertidas para uma linguagem padronizada, com foco maior sob o fenômeno investigado. Sendo assim, a pesquisadora organiza os conteúdos das falas dos participantes em cada unidade de significado, passando-os para terceira pessoa e os sintetizando.

O método fenomenológico para estudos em Psicologia possui ainda uma quinta e última fase, em que as unidades de significado são transformadas em uma estrutura que representa a articulação entre aspectos significativos de fenômenos vivenciados pelo participante, a fim de apresentá-la ao leitor nos resultados, possibilitando uma apreensão mais integral de cada participante, bem como da relação entre eles. Para tanto, é construído um texto por participante, que integra os conflitos abordados por cada um em suas experiências. Essa estrutura busca deixar o relato o mais próximo possível da realidade do indivíduo.

A análise dos dados a partir da proposta fenomenológica teve como norte a seguinte questão: como diferentes profissionais de Psicologia vivenciam a atuação em NASF? Sendo assim, intentou-se compreender como as representações profissionais partilhadas em grupos orientam e justificam as práticas em NASF e mantêm e modificam identidades profissionais.

Todas as entrevistas foram reorganizadas a partir das unidades de significado: *Trajetória profissional; Atuação em NASF; e O psicólogo no NASF*. Estas unidades foram construídas a partir dos objetivos e do roteiro de entrevista. É preciso lembrar que para a metodologia fenomenológica de análise de dados, as unidades de sentido podem se traduzir nas questões propostas para as pessoas

entrevistadas. A primeira unidade dividiu-se em escolha do curso, graduação, trajetória após a graduação e entrada no NASF. A segunda unidade de significado, *Atuação em NASF*, reuniu as falas dos participantes voltadas para a rotina de trabalho, tendo sido dividida em principais atividades desenvolvidas pela equipe NASF, pontos positivos do trabalho, entraves e dificuldades vivenciados no cotidiano. Já a última unidade de significado, *O psicólogo no NASF*, foi dividida em demandas ao psicólogo, condução da prática e resolução de conflitos. Esta unidade contou com as falas dos participantes referentes à especificidade de atuação da Psicologia na atenção básica, buscando identificar que casos são mais frequentemente designados para essa categoria, o que poderia levar a uma compreensão das expectativas atreladas ao psicólogo nesse contexto. Também nesta unidade foram selecionadas as falas dos participantes que fizeram referência à atuação deles enquanto psicólogos e às saídas encontradas no cotidiano para lidar com as expectativas e demandas à categoria, a partir das escolhas das práticas.

Os participantes foram apresentados, um a um, compondo a fase 5 da análise dos dados, conforme segue exemplo abaixo:

Fábio - "tem que ser repensado esse modelo clássico".

Para Fábio um dos aspectos influenciadores na sua escolha pela graduação em Psicologia foi o fato de seu pai ser psicólogo e professor de uma universidade federal, acreditando que a família é determinante nas escolhas do sujeito. Além disso, seu interesse pela política e a articulação profissional com a militância vieram dessa mesma influência paterna. Durante a graduação foi estagiário em um projeto de extensão universitária, com foco em educação popular, marcando sua entrada na atuação comunitária, que denominou como sua primeira "grande escola" sobre o trabalho em saúde com as comunidades e na atenção primária à saúde. Ao se formar, através do vínculo construído com a extensão universitária, foi ser gestor de atenção primária, onde ficou por

um ano e considerou como uma vivência “traumática”. Em seguida foi residente do Programa de Residência Multiprofissional em Saúde da Família e Comunidade, e teve oportunidade de atuar, de fato, pela primeira vez, como psicólogo de saúde da família, o que considerou uma experiência muito “potente”. Engajou-se em um mestrado, em educação popular, em que trabalhou a temática da construção do vínculo com as famílias na atenção primária. Durante o mestrado prestou o concurso da prefeitura do Recife e foi chamado para assumir em 2014, como psicólogo de NASF. No momento da entrevista estava atuando no NASF há dois anos e dando continuidade ao mestrado, além de estar engajado como conselheiro municipal de saúde, participando de espaços de militância a partir do NASF e do sindicato de psicólogos de Pernambuco. Referiu como as principais demandas que chegam para a Psicologia no NASF as de mulheres com casos de depressão leve ou ansiedade, crianças já diagnosticadas com TDAH e casos de saúde mental, denominados pelo entrevistado como variados, de todos os “tipos”, sendo difícil traçar um perfil. Na função de psicólogo, Fábio estava mais à frente de tais casos de saúde mental e recebia auxílio em sua atuação através do matriciamento, realizado pelo Centro de Atenção Psicossocial (CAPS) com a atenção primária. Além disso, se via também no papel de mediador de conflitos das equipes. Ainda no campo da atuação do psicólogo em NASF, Fábio levantou uma discussão referente ao acompanhamento individual, pontuando que este era preconizado, mas não nos moldes ambulatoriais, fator que gerava conflitos entre os profissionais no que tange às intervenções. Para Fábio, esse acompanhamento individual deveria se dar na perspectiva do Projeto Terapêutico Singular (PTS)¹² e da co-responsabilidade entre as equipes. Percebia que o acompanhamento individual por parte do NASF era potencializado quando havia um vínculo com as equipes de saúde da família, uma vez que os casos que a Psico-

12 O Projeto Terapêutico Singular (PTS) é um conjunto de propostas e condutas terapêuticas articuladas, para um sujeito individual ou coletivo, fruto de discussão em equipe interdisciplinar (Brasil, 2010).

logia atendia são complexos e demandavam intervenções a longo prazo, de diversos saberes, fazendo-se necessária uma retaguarda de outros membros da equipe. Além disso, o entrevistado destacou que a temática do acompanhamento individual deveria ser mais discutida em “espaços psi”, tendo em vista, nesta categoria, a tradição pela escuta individual. Portanto, Fábio defendia a necessidade de repensar o modelo clássico de atuação, propiciando a reflexão acerca da inserção da Psicologia na clínica ampliada e do cuidado individual sistemático realizado pelo psicólogo, em NASF. O psicólogo, então, deve desconstruir sua identidade de formação e ressignificar sua prática, sem deixar de ser psicólogo. Seria um movimento de reformular sua identidade de formação sem, no entanto, descaracterizar a categoria.

Com o conjunto dos oito relatos, foi possível perceber que as experiências vivenciadas por cada entrevistado se relacionaram, aproximando-se e distanciando-se em diversos momentos, dando margens para a investigação das representações profissionais compartilhadas por eles. A análise das representações mobilizadas dentro de um quadro de situações profissionais envolve a inserção dos indivíduos em seu campo profissional, e os valores e práticas associadas a essa inserção. Para tanto, é necessário questionar se há uma homogeneidade ou heterogeneidade das representações profissionais entre uma população de um mesmo campo de atividades e, então, interrogar que características possuem as identidades profissionais (Blin, 1997). Esse foi o caminho que balizou a discussão dos dados. Segundo Blin (1997) e tendo em vista que as representações profissionais não se reduzem a apenas uma dimensão, a discussão dos dados se deu a partir do prisma analítico das dimensões das representações profissionais: dimensão funcional (relativas à função do psicólogo); dimensão contextual (relativas ao grau de pertença social e implicação); e a dimensão identitária (relativas ao entendimento do trabalho do psicólogo no NASF e das lógicas que o sustenta), inspirado no trabalho de Abdalla et al. (2010).

Nesta análise das representações profissionais dentro de um quadro de situações profissionais, buscou-se analisar a inserção dos indivíduos em um campo de atuação e os valores e práticas associados a essa inserção. Sendo assim, verificou-se certa homogeneidade das representações profissionais entre a população de psicólogos de NASF investigada, a partir de elementos tais como conflito referente às intervenções individuais, escuta como função do psicólogo, cultura profissional, dentre outros. Essas representações mostraram-se fortemente atreladas à imagem da Psicologia no âmbito do consultório privado.

O debate girou primordialmente em torno dos atendimentos individuais no contexto da atenção básica, demarcando que esta é uma questão que está longe de ser resolvida. Os participantes defenderam o uso de intervenções de cunho individual, justificadas a partir de práticas conhecidas e desenvolvidas em outros contextos profissionais, como o consultório, o ambulatório e o hospital. Paralelo a isto, também reconheceram que as intervenções individuais não são suficientes para suprir as demandas e as necessidades que se apresentam no contexto do NASF, e que a transposição de práticas de forma linear de um contexto para o outro não garante o alcance social da profissão. A vivência deste conflito no NASF impulsionou os participantes, não todos, a criar maneiras de conduzir seu trabalho, através de intervenções que apostaram na mistura entre novas e velhas práticas.

O participante Fábio, por exemplo, propôs pensar que o acompanhamento individual é possível e necessário de ser feito no NASF; entretanto, não nos moldes do ambulatório, nem tampouco no modelo de consultório privado. Um dos arranjos encontrados por ele, a partir de discussões fomentadas em reuniões de categoria (dos psicólogos dos NASF de Recife) para justificar sua prática, foi o seguinte:

Faço escuta de 15 em 15 dias. Não é nessa perspectiva da Psicologia tradicional, individual, elitista, nem poderia ser (risos). Que de elitismo não tem nada, aquele usuário, aquele

perfil, mas é um acompanhamento sistemático. [...] Porque também eu discuti toda essa questão nesse espaço mais psi. Nesse espaço mais psi, sabe? E acho que é legal que venha desse espaço psi mesmo porque eu acho que tem uma, uma tradição, vamos falar essa palavra, desse espaço da valorização da escuta, do individual, da escuta, do apoio mais individual. Que tem que ser repensado esse modelo clássico. [...] Não é a questão do divã, não é questão, mas é como a gente se insere na perspectiva da clínica ampliada, no cuidado individual sistemático do psicólogo do NASF na atenção básica.

A partir dessa problematização, Fábio abriu a possibilidade de repensar práticas tradicionais, mobilizando construções identitárias e as representações profissionais do grupo. Tendo em vista que as representações são elaboradas através da ação e mantêm a identidade de um grupo, o exercício prático nos moldes clássicos de atuação da Psicologia direciona as representações profissionais dos psicólogos, reforçando a identidade profissional da categoria, vinculada ao atendimento de demandas individuais. Isso não quer dizer, contudo, que não sejam feitos questionamentos e contestações desse modelo pelos profissionais, demarcando o caráter múltiplo e contraditório da identidade, sujeita a mudanças a partir das práticas (Vasconcelos & Aléssio, 2019).

Esse método de análise propiciou à pesquisadora conhecer seus entrevistados, suas trajetórias na Psicologia e a vivência em NASF, aspectos importantes para análise das representações profissionais e da construção de identidades e práticas. A estrutura de análise resultante dessa metodologia permitiu visualizar um sujeito integrado e complexo, indo além das separações de unidades fragmentárias que transformam o participante em categorias distanciadas. Nesse ponto, pode-se diferenciar o método fenomenológico da análise de conteúdo temática, amplamente utilizada na pesquisa em Psicologia Social.

Principais Diferenças entre Análise de Conteúdo e o Método Fenomenológico para Análise de Entrevistas

Uma primeira diferença reside na possibilidade de restituição integral da fala de cada participante, preservando as singularidades e evitando a dispersão do sujeito nos temas elencados pela análise. Conforme Trindade et al. (2007), os temas elencados para construção das estruturas não constituem categorias que respondem aos princípios elencados por Bardin (2011): homogeneidade, exaustividade, representatividade e pertinência. Segundo esta autora (p. 47), pode-se definir a análise de conteúdo como um “conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens”. Bardin ainda destaca que a análise de conteúdo ganha grande impulso no contexto dos estudos sobre comunicação de massa na década de 50 nos EUA, sendo aplicada nos dias atuais a uma gama de produções de texto que podem ser matérias de jornais, documentos, imagens e outros recursos visuais.

294

Desta forma, a análise de conteúdo é um instrumento analítico que não enfatiza experiências vividas, foco do método fenomenológico. A filiação epistemológica à corrente da fenomenologia nas ciências humanas e sociais, destaca enquanto figura a biografia do participante e enquanto fundo, o mundo de vida cotidiano no qual o indivíduo está imerso e do qual participa ativamente. Segundo Schutz (2012, p. 85), “Dizer que uma situação é biograficamente determinada é afirmar que ela possui uma história; ela é a sedimentação de todas as experiências prévias do indivíduo, organizadas como uma posse que está facilmente disponível em seu estoque de conhecimento.”

Nesse sentido, apresentar as trajetórias profissionais individualizadas foi uma contribuição do método fenomenológico ao objetivo da pesquisa. Ao trazer à tona o cruzamento de experiências individuais que são significadas a partir de inscrições socialmente partilhadas, temos acesso a uma história individual que se faz social naquilo que partilha com os grupos aos quais pertence: “o mundo da minha vida privada cotidiana não é meu mundo privado, mas é um mundo intersubjetivo, compartilhado com meus semelhantes, experienciado e interpretado por outros; em suma, é um mundo comum a todos nós” (Schutz, 2012 p. 179).

A pesquisa apresentada teve um caráter exploratório, tendo em vista os limites colocados pela complexidade das representações profissionais enquanto objeto de estudo. Além disso, a via de acesso a tais representações a partir da fala dos participantes colhidas em um único encontro com cada um deles pareceu insuficiente para gerar dados que pudessem fornecer informações mais precisas. Nesse ponto, é válido destacar um dos entraves vivenciados com o campo, uma vez que se tentou a inserção na reunião de categoria dos psicólogos do NASF de Recife, que foi apontada como um potente espaço de discussão e constante reelaboração da prática profissional. Todavia, no período em que foi realizada a coleta dos dados, não houve realização de tal reunião, em função de dificuldades de horário e disponibilidade dos profissionais, o que apontou para a fragilidade na manutenção e sustentação desse espaço enquanto uma das atividades a ser desenvolvida pelos psicólogos de NASF.

Esperava-se que a inserção nas reuniões de categoria pudesse corroborar com a perspectiva analítica adotada do foco em como diferentes profissionais de Psicologia vivenciam a atuação em NASF.

À Guisa de Conclusão: dos entraves encontrados aos possíveis avanços metodológicos

Alguns limites da aplicação do método fenomenológico surgiram na pesquisa. Nos casos em que o anonimato é exigido, os cuidados éticos devem ser redobrados, na medida em que a restituição de estruturas para cada participante pode revelar sua identidade. As entrevistas precisam conter profundidade e qualidade, produzindo um rico material para construção de cada estrutura. Entrevistas muito curtas, com pouco conteúdo, ao serem submetidas ao método fenomenológico podem resultar uma estrutura que espelhe o roteiro de entrevista. Ressalta-se que Trindade et al. (2007) não consideram que a construção da estrutura retomando o roteiro da entrevista seja um limite.

A metodologia fenomenológica para estudos psicológicos propiciou uma maior aproximação com o singular de cada experiência profissional, ficando a cargo da pesquisadora a articulação entre os participantes, destacando em que pontos suas experiências se aproximaram e se distanciaram. Nesse aspecto a pesquisa poderia ter avançado, acredita-se, se tivesse sido possível tal inserção em um espaço de grupo que os profissionais utilizavam para discutir a prática. Fica, então, o questionamento acerca de como a metodologia de análise escolhida poderia ter sido aplicada para o tratamento dos dados desta segunda etapa hipotética da pesquisa.

Tal questão articula-se a uma outra problemática levantada acerca da metodologia de análise fenomenológica, que diz respeito à quantidade de participantes. É possível aplicar este método em uma grande amostra, uma vez que tal análise pressupõe dados extensos e complexos? Além disso, também pressupõe o contato direto com o participante, para que possa haver uma imersão nos relatos de suas experiências, então como seria viável se se tratasse de uma grande amostra?

Em vias de não perder de vista a aplicabilidade e proposta da metodologia fenomenológica para estudos em Psicologia, supõe-se que seja mais viável a utilização de outras metodologias de análise combinadas, que possam dar um tratamento inicial a uma amostra extensa, levando a um recorte do *corpus* adequado à análise fenomenológica. Esta, por sua vez, viria a responder a objetivos de pesquisa pertinentes a investigações biográficas, de trajetórias, experiências, identidades, entre outras, como foi o caso da pesquisa aqui apresentada.

Referências

Abdalla, M. de F. B., Souza, J. C., Mesquita, A., Pereira, A. F. G., Duarte, M. R., Santos, M. dos R., & Careno, M. F. (2010). IV Seminário Internacional de Pesquisa e Estudos Qualitativos. *Anais IV SIPEQ*. Presented at the Representações profissionais dos professores e o sentido do trabalho docente, Rio Claro. Recuperado de <http://www.sepq.org.br/IVsipeq/anais/artigos/85.pdf>

Bardin, L. (2001). *L'analyse de contenu*. Paris: Presses Universitaires de France.

Blin, J.-F. (1997). *Représentations, pratiques et identités professionnelles*. Paris: L'Harmattan.

Brasil. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. (2010) *Diretrizes do NASF: Núcleo de Apoio à Saúde da Família*. (Cadernos de Atenção Básica, n. 27). Brasília: Ministério da Saúde. Recuperado de http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/caderno_atencao_basica_diretrizes_nasf.pdf.

Chapman, E., & Smith, J. A. (2002). Interpretative phenomenological analysis and the new genetics. *Journal of Health Psychology*, 7(2), 125–130.

Dubar, C. (2006). *A crise das identidades: A interpretação de uma mutação*. Porto: Edições Afrontamento.

Gaskell, G. (2003). Entrevistas individuais e grupais. (P. A. Guaresch, Trad.). In M. W. Bauer & George Gaskell (Eds.), *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático* (2nd ed, pp. 64-89). Petrópolis: Editora Vozes.

Gianordoli-Nascimento, I. F. (2006). *Mulheres e Militância no Espírito Santo: encontros e confrontos durante a ditadura militar* (Centro de Ciências Humanas, Universidade Federal do Espírito Santo). Recuperado de http://portais4.ufes.br/posgrad/teses/tese_447_.pdf

Hall, S. (2006). *A identidade cultural na pós-modernidade* (11th ed.). Rio de Janeiro: DP&A Editora.

Jovchelovitch, S., & Bauer, M. W. (2003). Entrevista narrativa (P. A. Guaresch, Trad.). In M. W. Bauer & George Gaskell (Eds.), *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático* (2nd ed, pp. 90-113). Petrópolis: Editora Vozes.

Minayo, M. C. S. (2014). *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde* (14th ed.). São Paulo: Hucitec Editora.

Portaria n. 154 de 24 de janeiro de 2008. (2008). Cria os Núcleos de Apoio à Saúde da Família. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 2008. Recuperado de http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2008/prt0154_24_01_2008.html.

Portaria n. 2.488 de 21 de outubro de 2011. (2011). Aprova a Política Nacional de Atenção Básica, estabelecendo a revisão de diretrizes e normas para a organização da Atenção Básica, para a Estratégia Saúde da Família (ESF) e o Programa de Agentes Comunitários de Saúde (PACS). Diário Oficial da União. Brasília, DF, 2011. Recuperado de http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2011/prt2488_21_10_2011.html.

Schutz, A. (2012). *Sobre fenomenologia e relações sociais*. Petrópolis: Vozes.

Trindade, Z. A., Menandro, M. C. S., & Gianordoli-Nascimento, I. F. (2007). Organização e interpretação de entrevistas: uma proposta de procedimento a partir da perspectiva fenomenológica. In M. M.

P. Rodrigues & P. R. M. Menandro (Orgs.), *Lógicas metodológicas: trajetos de pesquisa em psicologia* (pp. 71–92). Vitória, Espírito Santo: GM Gráfica Editora.

Vasconcelos, F. G. (2017). *Entre o novo e o velho: representações profissionais de psicólogos que atuam em NASF* (Dissertação). Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, Pernambuco.

Vasconcelos, F. G., & Aléssio, R. L. S. (2019). Construções Identitárias de Psicólogos em NASF: Reflexões para a Prática Profissional. *Psicol. ciênc. prof*, 39. Recuperado de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932019000100112

CAPÍTULO 11

O grupo focal como recurso para pesquisar temas sensíveis à juventude: a violência na escola

Milena Ataíde Maciel
Fatima Maria Leite Cruz



A escola é o espaço social onde as diferenças se encontram; diferenças de valores dialogam; educação familiar, religião e culturas distintas convivem, e essa diversidade conduz sua estrutura para uma permanente ambiência de potenciais conflitos (Oliveira & Gomes, 2012). Entendemos que a violência escolar parte do que há de comum na violência em outros contextos e fatores tais como o local em que se situa, os personagens envolvidos, os tipos de atos violentos que são praticados e as consequências e reflexos destas ações. Para compreender esta relação buscamos um conjunto de significados, além da definição formal, e que envolvem os papéis que os atores sociais desempenham na prática escolar e engloba a relação entre a escola, família e sociedade (Pigatto, 2010).

Estes fatores levam-nos a pensar a violência na escola como um fenômeno estrutural da sociedade e que se expressa na escola, porém, cabe situar que ao buscar definir a violência, encontramos diferentes fenômenos relacionados sob a mesma denominação, bem como outros que, por terem se tornados rotineiros na escola deixaram de ser vistos como violentos. Pela diversidade de condicionantes, portanto, fica difícil uma única definição de violência aplicável a todos os contextos, pois é algo inegavelmente dinâmico e mutável, seus significados passam por alterações e adaptações à medida que a sociedade se transforma, e conforme se encontram em distintas localidades, contextos culturais diversos e momentos históricos em diferentes temporalidades (Abramovay, 2006).

Priotto e Bonetti (2009) definem violência escolar como comportamentos agressivos, conflitos interpessoais, danos ao patrimônio, atos criminosos, discriminações e outros atos de violência cometidos por alunos, professores e funcionários no ambiente escolar. Este tipo de violência pode ser compreendido a partir de uma construção social que ocorre nas interações entre os personagens que convivem na escola, bem como práticas nas relações internas, externas e institucionais. A escola é, então, vista não só como o espaço em que ocorrem as violências, mas, muitas vezes, como um meio potencializador destas. Em outras palavras, a escola atua como autora, vítima e palco de violências.

A escola é autora da violência quando segrega uma parte dos alunos através de processos sutis, como por exemplo, quando se utiliza de métodos de avaliação inadequados ao desenvolvimento do aluno e oferece a falta de estrutura física que compreenda suas necessidades, caracterizando-se, assim, como alguns dos fatores que reproduzem a exclusão social. A escola é vítima quando sofre vandalismo e depredação; e é palco da violência, quando no seu ambiente desenrolam-se conflitos entre os membros que a integram e quando se torna lugar de aprendizagem de violências (Galvão, Gomes, Capanema, Caliman, & Câmara, 2010). Esses contextos de violência sinalizam para uma crise da função socializadora da escola e mostram a dificuldade em criar possibilidades para que estes conflitos sejam acertados internamente no âmbito da convivência democrática (Cardoso, Gomes & Santana, 2013).

Violência e suas Formas de Expressão no Cotidiano da Escola

Abramovay (2006) define a violência sob dois âmbitos: físico e simbólico. Como de natureza física, a violência caracteriza-se por um ato contra a integridade do outro ou contra si mesmo, através uma intervenção física de um indivíduo ou grupo. Tais atos podem ser: suicídios, espancamentos, furtos, homicídios, violência sexual, porte de armas ou até violências no trânsito, ou de natureza simbólica, como abusos de poder através de símbolos de autoridade, violência verbal e institucional: marginalização, discriminação, segregação, preconceitos institucionalizados. Constitui-se violência quando a interação direta ou indireta de indivíduos ou grupos causa danos a um ou mais atores, em diferentes graus, seja de natureza física, cultural, emocional ou simbólica.

Para Bourdieu (2002), a violência simbólica é a violência sutil que se encoberta nas relações de poder que regem a sociedade global,

pois o poder simbólico é exercido com a cumplicidade daqueles que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem: Para que a dominação simbólica funcione é necessário que os dominados tenham incorporado as estruturas segundo as quais os dominantes os apreendem; que a submissão não seja um ato de consciência susceptível de ser compreendido na lógica do constrangimento ou na lógica do consentimento.

Tem-se, então, uma violência que está presente no cotidiano e que é incorporada às relações sem que seja percebida a sua existência, e ainda, encontra-se presente nos hábitos e costumes sociais, nas leis, na mídia e, inevitavelmente, nas escolas. Uma das formas de expressão da violência simbólica contra o aluno é quando esta faz a tentativa de anular a sua capacidade de pensar e o torna um ser capaz somente de reproduzir (Abramovay, Cunha, & Calaf, 2009). Por meio da educação o sujeito seria capaz de identificar a violência simbólica e conseguir atuar contra sua legitimação, porém, devido à realidade social e política presente na escola, esta tem sido um dos principais perpetuadores dessa violência e, ao contrário do que se propõe, muitas vezes não vem educando para formar cidadãos e, sim, legitima o poder simbólico da classe dominante (Borba & Russo, 2012).

Neste contexto, os pequenos atos violentos do cotidiano social e escolar, muitas vezes cometidos, involuntariamente, vão passando despercebidos e sendo incorporados às rotinas das relações interpessoais. Na cultura de violência da sociedade atual, com regras próprias em que os indivíduos são expostos constantemente a danos físicos e morais, os atos violentos são banalizados e naturalizados, e prioriza-se o individualismo, a competição e a força física ou pressão psicológica como únicas formas de resolução de conflitos. Dessa maneira, prevalece o julgamento grupal do que é justo ou injusto, seguindo seus princípios próprios, longe da ética comum a todos e, relativiza-se o conceito de crime, de agressão e de desrespeito ao outro (Abramovay et al., 2010).

O entendimento subjetivo do que seja violência a considera para além da violência física, considerando também posturas de incivilidade que consistem em atos e comportamentos considerados sem gravidade, mas provocam ruptura no pacto social das relações e geram constrangimento público às vítimas. Incivilidades seriam, por exemplo, as humilhações, descortesias, indelicadezas no trato interpessoal e variadas expressões de desrespeito por parte dos alunos para com os professores (Fontes, 2010) e vice-versa. O conceito de civilidade, vale destacar, o que se considera que é ou não adequado ao ambiente escolar está diretamente associado ao momento histórico e cultural em que a expressão da violência e/ou incivilidade ocorre.

À medida que a violência e os comportamentos antissociais passam a ser naturalizados na relação de grupos de alunos como uma nova forma de sociabilidade entre pares, as agressões e insultos se tornam comuns no processo de socialização e nas práticas cotidianas, ampliando a complexidade da análise da sociabilidade e da definição do que se denomina de incivilidade e de indisciplina na escola (Pontes, 2001).

Na atualidade, podemos afirmar que a cultura da violência possui sua própria organização: baseia-se no princípio de que só pela força é possível resolver conflitos. Dentre os jovens, um dos fatores que motiva a violência é o fato de que ela simboliza uma competição, uma disputa de poder, a pretensão do sujeito de sentir-se melhor e superior ao outro. Assim, o sujeito que se desenvolve numa cultura de violência tende a aderir um modelo relacional baseado nesse princípio, pois pode se afirmar no grupo adotando esta postura (Abramovay et al., 2010).

Segundo Malta et al. (2010) os índices de violência não apresentam diferenças significativas entre as escolas pública e privada, o que mostra que, em se tratando de comportamento violento na escola, as classes sociais não nos apresentam resultados significativos. Neste sentido, a violência é presente tanto em escolas públicas como também em escolas privadas, e o que as difere entre si são as formas de expressão e de enfrentamento e dos possíveis encaminhamentos institucionais.

(Santos, Vidal, Bittencourt, Boery & Sena, 2011) De todo modo, podemos dizer que muitos fatores diferenciam as práticas de violência nas escolas públicas e privadas. A escola pública se caracteriza por ser um espaço aberto, com visibilidade e transparência de suas ações, tanto no que se refere à sua gestão quanto aos incidentes de violência que nela ocorrem. Já a escola privada utiliza aparatos de segurança para manter a aparente ordem, como câmeras e seguranças particulares, e ainda se resguarda da transparência em seus muros, omitindo casos, muitas vezes negando informações com o intuito de preservar uma imagem de ambiente seguro e livre de conflitos sociais (Cardoso et al., 2013)

Apesar de tantas evidências e relatos de situações de agressão e violência nas escolas exercitamos a vigilância para não cair num determinismo catastrófico, ou numa hipervalorização do problema. A violência nas escolas é real, mas não é o fator determinante das relações naquele ambiente. Ao colocar tal fenômeno em uma análise de proporção em relação ao seu contingente e quantitativo de episódios violentos, o número de ocorrências é relativamente baixo em comparação ao número total de alunos no contexto nacional. Colocar estes dados em perspectiva não é subestimar o problema, contudo é evitar o risco de cair no que Debarbieux e Blaya (2002) chama de “fascinação negativa”, que supervaloriza os grandes crimes e negligencia a violência rotineira.

Os autores Debarbieux e Blaya (2002) nos chamam atenção para a importância de uma definição ampla da violência, pois só assim é possível avaliar de fato o que é a violência mascarada do dia a dia, base de destruição de muitas vidas, e construção lenta e irregular. Para eles, a repressão é uma medida pós-fato, ou seja, um efeito retardado ao problema, e o que representa eficácia na redução da violência não é o número de presos, por exemplo, mas sim a diminuição das vítimas. Por sua amplitude e complexidade, estudar e compreender a violência no âmbito escolar requer do pesquisador o cuidado na escolha do método que irá usar para pesquisar, e sobre este procedimento em temas sensíveis como abordaremos, a seguir.

O objeto de estudo da violência na escola e a escolha do método: vantagens e desvantagens do grupo focal com jovens

De modo geral, o método mais adequado para uma pesquisa é aquele que permite refletir a dinâmica da teoria, sendo adequado ao objeto e fornecendo elementos teóricos substanciais para análise. Assim, ao estudar temas sensíveis às relações e interações humanas, entendemos que a escolha e adoção de procedimentos dialogais deve ser resguardada pela experiência do pesquisador em abordagens grupais, bem como pela segurança para lidar com situações inesperadas. Por ser mais flexível e adaptável ao contexto, o método qualitativo permite uma maior interação pesquisador-sujeito e uma maior imersão no campo estudado (Minayo & Souza, 2013), todavia, as características geracionais dos grupos investigados precisam ser consideradas para que a tênue linha entre a investigação e a intervenção não sejam ultrapassadas.

308

A matéria prima do método qualitativo é a fala cotidiana, ou seja, o discurso como revelador de sistemas estruturais, de valores, de convenções sociais e de símbolos. Através da fala, um sujeito consegue transmitir aspectos relacionados ao seu grupo, suas representações e aspectos sociais e históricos do seu pertencimento. Por estes motivos, a abordagem qualitativa torna-se a mais adequada para a compreensão de fenômenos específicos e relevantes devido a sua complexidade (Minayo & Souza, 2013).

O pressuposto básico da abordagem qualitativa é que não é possível alcançar uma compreensão da complexidade da realidade a partir da descrição de leis universais, pois o conhecimento é uma produção construtivo-interpretativa, ou seja, o conhecimento não é uma soma de fatos, mas resultado de um processo interpretativo de dar sentido às expressões dos sujeitos. Os dados alcançados pela pesquisa qualitativa consistem em descrições detalhadas das situações visando compreender o fenômeno a partir da ótica dos sujeitos, porque só

é possível compreender uma pessoa se a estudarmos em seu ambiente e em sua situação. Por este motivo, os dados produzidos em pesquisas qualitativas não são generalizáveis e só fazem sentido se avaliados quando se considera seu contexto de produção (Minayo & Souza, 2013).

A escolha dos instrumentos na pesquisa qualitativa deve basear-se no pressuposto de que o instrumento se constitui como uma ferramenta interativa entre o pesquisador e o objeto investigado, pois o instrumento não é apenas uma via de respostas dos sujeitos, mas uma ferramenta para estimular a expressão, a colocação e a construção de reflexões. O método é então compreendido como um processo dinâmico que engloba as visões de mundo e a experiência do sujeito pesquisado, o fenômeno, os dados e a teoria. É à luz do referencial teórico utilizado que os dados ganharão sentidos (Minayo & Souza, 2013).

Ao adotar o Grupo Focal (GF) como procedimento na pesquisa com juventudes definimos inicialmente que se caracteriza por ser uma entrevista em grupo em que a interação se configura como parte principal do processo. Objetiva compreender os processos de construção de realidade, as trocas cotidianas, percepções, sentimentos, atitudes, preconceitos, linguagens e reações sobre um determinado tema por pessoas que partilham de uma mesma realidade (Dias, 2000; Gomes, Telles, & Roballo, 2009). Diferencia-se do questionário e entrevista individual por basear-se na interação e por dar oportunidade aos participantes de se expressarem de maneira mais aberta colocando seus pontos de vista e debatendo-os com outros sujeitos. Tem como característica principal a possibilidade de uma maior troca de experiências e de conteúdo entre os participantes. A interação no contexto do grupo promove uma maior problematização do tema em foco e o debate coletivo traz à tona conteúdos que poderiam ficar omissos em uma ocasião de entrevista, por exemplo (Backes, Colomé, Erdmann, & Lunardi, 2011; Gomes et al., 2009; Trad, 2009; Silva & Assis, 2010).

Para a realização de um GF alguns critérios precisam ser observados. É necessária a realização de um planejamento prévio de um conjunto de elementos que assegurem o desenvolvimento adequado do grupo. Fatores como: preparação do mediador, escolha e definição do número de participantes, quantidade de encontros e tempo de duração são imprescindíveis para o sucesso do procedimento.

Com relação à condução do grupo é fundamental que o pesquisador-moderador esteja totalmente familiarizado com o tema a ser discutido. A função primordial do moderador é a de conduzir o grupo de maneira que a discussão se volte para o tema mantendo o foco sem impedir a colocação espontânea dos participantes que poderão tangenciar opiniões e ideias para outras questões eventuais. O moderador conduz o grupo baseando-se em questões norteadoras relacionadas ao tema que visam guiar a conversa para o objeto em foco, é importante que o moderador além da questão técnica da tematização tenha sensibilidade para conduzir a sessão de modo democrático a garantir que todos os membros se coloquem, evitando uma maior participação de uns em detrimento de outros. Esta mediação é vital para que as falas e o debate sejam representativos do pensamento coletivo e não apenas de alguns participantes.

310

Quanto ao quantitativo de participantes a formação do grupo deve seguir critérios de acordo com os objetivos da investigação, para tanto a definição do tamanho do grupo e a escolha dos participantes deve variar entre 6 a 15 participantes, de modo que o grupo não seja tão pequeno que impossibilite o debate ou tão grande que dificulte a condução ou a participação de todos (Dias, 2000; Silva & Assis, 2010; Trad, 2009).

Com relação à forma de escolha dos participantes é indicado que todos compartilhem de alguma característica em comum de modo a favorecer a manifestação em virtude de todos obterem alguma experiência em comum e convivam coletivamente com o assunto a ser discutido (Trad, 2009). Estes critérios possibilitam que os partici-

pantes explorem diversos pontos de vista e tragam à tona reflexões sobre determinados fenômenos sociais. A partir da linguagem e de repertório próprio, o grupo elabora seus questionamentos e caminha junto para uma compreensão acerca da tematização em análise.

Entre as vantagens de utilização da técnica de grupo focal está a possibilidade de gerar uma análise da problemática em profundidade, por ocorrer num espaço que impulsiona a troca de experiências em torno de uma temática comum aos participantes, o GF revela dimensões de entendimento e evocam um nível reflexivo com maior facilidade do que outras técnicas (Backes et al., 2011). Outra vantagem da realização do grupo focal é a eficácia da técnica para obtenção de informações qualitativas mais complexas com uma menor interferência do pesquisador. No grupo os participantes se sentem mais livres para expor suas opiniões, o que evita o surgimento de respostas já prontas, pois as colocações são formadas e elaboradas na troca com o grupo, entre os participantes, o que facilita ao pesquisador observar conteúdos de maneira mais ampla e espontânea (Trad, 2009).

Por estas razões, o GF se configura como excelente procedimento para temas sensíveis às relações humanas, pois durante as discussões os participantes conseguem manifestar suas opiniões de forma mais autêntica e com menos resistências. Por estarem com seus pares, podemos afirmar que ocorre uma identificação com o grupo o que favorece a inter-relação entre os participantes. O contexto de grupo potencializa o diálogo, facilita a verbalização de dúvidas, tabus e preconceitos. O grupo também possibilita o compartilhamento de opiniões, emissão de inferências e a busca de soluções para problemas comuns aos participantes.

Considerando todos estes fatores, relataremos a seguir um estudo realizado com jovens alunos de escolas públicas que teve como tema central um tema sensível de abordar: a violência no espaço escolar.

O grupo focal no estudo da violência na escola: Uma experiência de debate coletivo

Realizamos um estudo que teve por objetivo compreender as representações sociais de violência na escola compartilhadas por jovens alunos do 6º ao 9º ano escolar. O estudo base adotou uma metodologia multi-instrumental com o objetivo de alcançar o máximo possível do fenômeno na realidade da escola, e abordaremos especificamente a realização do grupo focal, discutiremos os resultados alcançados e os benefícios e limitações da utilização desse procedimento metodológico.

Assim, situamos o leitor que buscando um aprofundamento dos sentidos compartilhados de violência na escola pelos alunos foram realizados dois Grupos Focais, cada grupo formado por doze participantes, oriundos das diferentes turmas dos anos iniciais e finais da educação básica. A escolha dos participantes dos grupos focais ocorreu por meio de sorteio realizado em uma turma de cada série do ensino fundamental, com o intuito de que todos os anos estivessem representados no momento do grupo. Os grupos foram formados por 4 alunos de cada ano de escolarização.

Foi realizado um encontro em cada escola com duração média de 45 minutos cada. A literatura aponta como tempo ideal de realização do grupo a variação de 60 a 120 minutos (Backes et al., 2011; Dias, 2000; Trad, 2009), porém por terem sido realizados em momento de aula não foi possível uma maior duração das sessões. Sobre a quantidade de encontros, levando em consideração o tema abordado e o critério de saturação dos discursos (que significa que após certo momento ocorre o esgotamento do tema, dos conteúdos e dos argumentos e os depoimentos se tornam repetitivos), considerou-se um encontro suficiente para apreender os significados compartilhados naquele contexto de integração (Trad, 2009). As sessões do grupo foram gravadas em áudio para posterior transcrição e análise

e tivemos o cuidado de termos placas indicativas dos nomes de cada participante para facilitar nas transcrições das falas.

Para participar do GF, os alunos se ausentaram da aula daquele momento, mediante consentimento dos professores e da gestão escolar. Após seleção dos participantes, estes foram encaminhados para a sala onde ocorreria o encontro; em uma escola (GF1), o encontro ocorreu na sala de informática e na outra, (GF2) na sala de vídeo. Em ambas as escolas, na ocasião do grupo, estavam presentes na sala apenas a pesquisadora e os alunos, respeitando-se o critério de que a realização do grupo deve ocorrer em espaço apropriado, em um território neutro e com o cuidado de preservar a privacidade, livre de interrupções e de fácil acesso aos participantes (Trad, 2009).

Na análise, os conteúdos discutidos e os temas evocados durante a sessão de GF foram agrupados a partir das similaridades de sentido com o intuito de construir categorias analíticas. Após os agrupamentos podemos afirmar que não houve diferenças significativas de conteúdo entre as duas escolas e dessa forma optamos que ambas serão analisadas conjuntamente. Os temas da discussão giraram em torno das relações e interações que ocorrem no ambiente escolar entre alunos e entre alunos e professores; houve ênfase na relação com os gestores e as medidas educativas adotadas pela direção; e, também, foi presente na discussão os aspectos de *bullying*, *preconceito* e *discriminação como racismo e homofobia* que ocorrem no espaço escolar.

313

O Grupo Focal como espaço de debate e de expressão da violência

Durante a realização dos encontros, os jovens participantes relataram diversas formas de expressão de violência que ocorrem na escola, e que estas vão desde uma gestão não democrática e participativa, até violência explícita por parte de professores e colegas. Os alunos

levantaram no debate coletivo temas como *bullying*, *homofobia* e *racismo* e afirmaram que estes acontecem na escola, muitas vezes, ‘disfarçados’ de brincadeira. Ao falarem sobre essas práticas, eles e elas agiam e falavam com naturalidade colocando-se, algumas vezes, como protagonistas destes atos, como mostram os exemplos a seguir:

Uma menina chamou a outra de filha de uma *rapariga*, aí a outra foi e deu uma tapa na cara dela. (Jordana, 14 anos)

Oxente! A menina me agrediu dizendo que eu não presto, sendo que eu presto! Aí ela veio bater em mim eu tive que ir pra cima também. (Renato, 15 anos)

Essas falas trazem relatos dos conflitos que ocorrem cotidianamente na escola, as agressões e ofensas que fazem parte da interação entre os alunos, e como os jovens racionalizam em relação a estes comportamentos e enfrentamentos. Nos dois exemplos os alunos ressaltam que a linguagem que prevalece na escola é a do revide de qualquer violência sofrida: *ela xingou a outra deu um tapa; ele bateu eu fui pra cima*, são exemplos que mostram a ausência de formas alternativas de resolução dos desentendimentos e conflitos entre pares.

Como se apreende das falas, a interação entre jovens está permeada por relações conflituosas de vários níveis, desde agressões verbais e desrespeito até ameaças e agressões físicas. Em suas narrativas apreendemos que estas são maneiras de se relacionar e que se tornam comuns e naturalizadas entre os jovens, pois fazem parte de seu modo de interação e assumem, muitas vezes, um tom jocoso que nem sempre é compreendido por quem não divide esse universo juvenil. Para os jovens participantes, *xingar* pode ser uma forma de tratamento comum entre os que possuem laços de amizade e representa um tratamento mútuo, que não deve ser considerado *a priori* como agressão, mas a sua constância pode acabar enfraquecendo a boa convivência entre os alunos e criando um ambiente propício à violência (Abramovay et al., 2009).

E neste ponto o limiar é estreito entre brincadeira e agressividade, pois mesmo quando os apelidos e xingamentos se traduzem em brincadeiras, não deixa de ser ofensivo. De uma parte se tem que considerar também que há um limite individual de tolerância às brincadeiras, e o outro, por não conhecer esse limite, acaba magoando o colega. A falta de empatia também potencializa o problema, porque para quem xinga aquelas ofensas podem não parecer tão sérias, porém, para quem é a vítima o significado da ação provavelmente muda.

Para além dos relatos das expressões de violência do cotidiano escolar, o próprio espaço do grupo focal foi palco de manifestações de violência, por meio de ameaças, tentativas de constrangimento e palavrões. Chamou-nos atenção durante a realização do estudo que alguns temas de maior relevância, como o *bullying*, homofobia e racismo, foram não apenas relatados, mas expressos claramente através de ofensas entre os participantes. Estes fatos parecem-nos ser comuns nas interações cotidianas dos alunos e surgiram naturalmente no contexto do grupo.

Tais ações estão tão naturalizadas nas relações que ofensas e ameaças sérias são interpretadas como ‘brincadeira’ ou como se estivessem falando de amenidades: *Eu vou lhe dar uma facada; Se você falar outra vez vou meter uma pedra na sua cabeça*. Estas expressões em vez de provocarem medo ou constrangimento provocaram risos no outro agredido e no grupo como um todo que se torna coautor da violência proferida. Na maioria das vezes o agredido respondia com risada ou revidava com outro desaforo e em seguida, continuavam a conversa de modo natural, como se não tivesse ocorrido uma situação de expressão de violência verbal.

Os participantes trouxeram como conteúdos expressos de violência aspectos mais relacionados à agressão física e definiram como *bullying* as ofensas e xingamentos. Levantaram também a questão que algumas vezes os xingamentos não passam de ‘brincadeiras’, e

que só passa a ser *bullying* quando o outro se sente ofendido: *Porque tudo depende do grau do bullying. (João, 13 anos); No bullying a gente se sente ofendido (Isadora, 15 anos).*

Em ambos os grupos havia alunos que se declararam homossexuais e durante as discussões a sexualidade e a homoafetividade foram temas recorrentes, o que gerou divergências de opiniões e expressões claras de homofobia por parte de alguns. Os alunos afirmaram que expressões de homofobia parecem ser corriqueiras na escola e logo que surgiu o tema apontaram aqueles que eram considerados homofóbicos e aqueles que são constantemente vítimas. O grupo de meninos homossexuais afirmou ser vítima constante de discriminação e preconceito.

Durante a sessão essas expressões vieram à tona no contexto do grupo, ao falarmos sobre homofobia um dos alunos aponta para o colega e fala “*Gosto muito de olhar pra cara dele não! Eu não gosto de gente assim (Rafael, 16 anos).* Este exemplo de fala nos apresenta a postura recorrente deste jovem que por diversas vezes no grupo referiu-se aos homossexuais alegando *não gostar deles*, e chegou a afirmar que algumas vezes já agrediu um colega pelo fato dele ser gay.

| 316

Apesar deste relato e o tom depreciativo do colega os dois aparentaram ter um bom relacionamento, e por diversas vezes trocaram brincadeiras durante a sessão. Alguns jovens saíram em defesa dos homossexuais e levantaram a necessidade de lutar contra o preconceito e de reconhecer que somos todos iguais independentemente de etnia ou orientação sexual, como vemos na fala das alunas: “*Eu acho que independente de qualquer coisa tem que ter o respeito (Luisa, 14 anos); Eu acho isso uma besteira. Mesmo a gente gostando de outra sexualidade a gente é gente igual eles são. (Amanda, 15 anos).*

Em outra forma de discriminação também surgiram conteúdos relacionados ao racismo, com manifestações ofensivas durante o grupo: *Geralmente a mãe da pessoa não dá a luz, né? A mãe desse*

menino deu um apagão, disse um aluno se referindo a outro aluno negro. O grupo reagiu com risadas diante desta colocação, inclusive, a própria vítima do racismo. Essa situação mostra como as práticas de preconceito estão naturalizadas nas relações.

Observamos em uma das sessões a intimidação constante do grupo para com um dos participantes, com sobrepeso e negro. Durante toda a sessão suas falas eram interrompidas com um ríspido *cala a boca* ou *não é a sua vez*, e esses gestos sempre provocavam risadas em todos no grupo e precisaram de intervenção da pesquisadora. Ao questionar o porquê de o tratarem desta forma, eles justificaram que estavam apenas revidando o comportamento também ofensivo, pois esse aluno sempre provocava e tirava brincadeiras com todos nas aulas e nos intervalos.

Entendemos que preconceito e a discriminação no espaço escolar estão diretamente ligados à dificuldade de se lidar com o diferente, com aquilo que foge dos padrões predominantes. Dessa maneira, as formas de preconceito existentes na sociedade estão diretamente entrelaçadas, ou seja, racismo e homofobia se misturam, coexistem e influenciam-se mutuamente. O reconhecimento destes atos como racistas e discriminatórios seria um primeiro passo para minimizar esse tipo de violência (Abramovay et al., 2009). Uma aluna se posicionou sobre o racismo e afirmou a importância de todos serem tratados por igual sem discriminação e apontaram o respeito às diferenças como peça chave para uma convivência pacífica na sociedade:

Eu tenho uma amiga que ela é racista, ai ela fala assim: 'Eu não gosto daquele menino porque ele é preto'. Ai eu falo: 'Você não gosta dele, mas você tem que respeitar ele. (Ana, 16 anos)

Apesar da legislação que criminaliza o racismo, essas práticas ainda estão marcadamente presentes na escola como um reflexo do que ocorre em toda sociedade. A escola se configura como um espaço

onde circulam cotidianamente preconceitos e discriminações de diversas ordens, preconceitos de classe, de cor, de gênero e sexualidade. Esses elementos já demarcados no espaço escolar são estruturantes das relações e são cotidianamente consentidos, muitas vezes, disfarçados de brincadeiras e se caracterizam como fortes mecanismos reguladores de silenciamento, dominação simbólica, normalização, ajustamento, marginalização e exclusão (Junqueira, 2012).

Assim, pessoas consideradas dissonantes em relação às normas convencionadas pela maioria são, rotineiramente, postas na mira de piadas, ridicularizações, jogos, apelidos, insinuações, expressões desqualificantes e desumanizadas. Estes tratamentos preconceituosos, presentes também na relação professor e aluno, têm sido uma constante na vida de inúmeros estudantes como reflexo das múltiplas estratégias de poder (Junqueira, 2012).

Considerações Finais

Ao finalizar as reflexões sobre o procedimento metodológico do grupo focal em pesquisa com juventudes, cabe dizer que a escolha dos instrumentos na pesquisa qualitativa se baseia no pressuposto de que o instrumento a ser adotado na investigação se constitui como uma ferramenta interativa entre o pesquisador e o objeto investigado, porque não é apenas uma via de respostas dos sujeitos, mas um meio para estimular as expressões, a colocação das narrativas e a construção de reflexões pelos participantes. Assim, por se tratar de um meio interativo entre pesquisador, sujeito e objeto, o método da pesquisa pode por vezes evocar sentimentos e reações que precisam ser acolhidos pelo pesquisador.

Refletindo então sobre os pesquisadores e o manejo dos conflitos no contexto do grupo focal concluímos que o pesquisador exerce o papel do moderador, e sua função é conduzir o grupo de maneira

que a discussão se volte para o tema mantendo o foco, no entanto, sem impedir a colocação espontânea dos participantes. No trato de temas sensíveis das relações humanas, no caso em questão a violência, por muitas vezes, na realização do estudo, foi preciso fazer intervenções que iam além da condução e moderação do grupo, pois foi preciso intervir nas manifestações de violência dentro do contexto do grupo; acolher expressões de sentimentos e emoções que foram evocadas pelo tema da discussão; além de pontuar de modo pedagógico e educativo e por vezes terapêutico, para que as intervenções provocassem ecos de reflexão/mudança nos participantes. Mais do que segurança precisamos de argumentos consistentes sobre o tema em debate para provocar novos questionamentos, o que não se faz sem o respaldo teórico anterior à ida ao campo empírico. Precisamos, também, desenvolver a empatia com o segmento em protagonismo na pesquisa, de modo a demonstrar sensibilidade para as questões que forem levantadas, bem como expressar respeito irrestrito às diferenças culturais que se apresentem. Por tal complexidade, ao trabalhar temas sensíveis às relações humanas, cabe ao pesquisador em psicologia recorrer à compreensão e ao acolhimento dos sujeitos participantes.

Referências

Abramovay, M. (2006). *Cotidiano das escolas: entre violências*. UNESCO-Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

Abramovay, M., Cunha, A. L., & Calaf, P. P. (2009). Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas. In *Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas*.

Abramovay, M., Cunha, A. L., Calaf, P. P., Carvalho, L. D., Castro, M. G., Fefferman, M., & Maciel, M. (2010). Gangues, gênero e juventudes: donas de rocha e sujeitos cabulosos. *Brasília, Secretaria de Direitos Humanos*, 59-80.

Backes, D. S., Colomé, J. S., Erdmann, R. H., & Lunardi, V. L. (2011). Grupo focal como técnica de coleta e análise de dados em pesquisas qualitativas. *O mundo da saúde*, 35(4), 438-42.

Borba, J. F., & de Oliveira Russo, M. J. (2011). Contradições na escola: a violência no lugar do desenvolvimento humano. *Múltiplas Leituras*, 4(2), 25-39.

Bourdieu, P. (2002). A produção da crença: contribuição para a teoria dos bens simbólicos. *São Paulo: Ed. Zouk*.

Cardoso, J. C., Gomes, C. A., & Santana, E. U. (2013). Escola e polícia em três países: vinho novo em odres velhos ou a crise das instituições. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 21(81), 685-710.

Debarbieux, E., & Blaya, C. (2002). *Violência nas escolas e políticas públicas* (p. 268). Brasília: Unesco.

Dias, C. A. (2000). Grupo focal: técnica de coleta de dados em pesquisas qualitativas. *Informação & Sociedade: Estudos*, 10(2), 1-12.

Fontes, A. M. M. (2010). Violência nas escolas: a crise da autoridade. *Revista Educação em foco*, 15(01), 77-85.

Galvão, A., Gomes, C. A., Capanema, C., Caliman, G., & Câmara, J. (2010). Violências escolares: implicações para a gestão e o currículo. *Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação*, 18(68), 425-442.

Gomes, V. L.O, Telles, K., S. & Roballo, E. C. (2009). Grupo focal e discurso do sujeito coletivo: produção de conhecimento em saúde de adolescentes. *Escola Anna Nery Revista de Enfermagem*, 13(4), 856-862.

Junqueira, R. D. (2012). A Pedagogia do Armário: heterossexismo e vigilância de gênero no cotidiano escolar. *Revista Educação On-line PUC, Rio de Janeiro*, (10), 64-83.

Malta, D. C., Souza, E. R. D., Silva, M. M. A. D., Silva, C. D. S., Andreazzi, M. A. R. D., Crespo, C. & Penna, G. D. O. (2010). Vivência de violência entre escolares brasileiros: resultados da Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE). *Ciência & Saúde Coletiva*, 15, 3053-3063.

Minayo, M. C. D. S., & de Souza, C. (2013). O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 13ª edição. *São Paulo: Hucitec*, 201-219.

Oliveira, J. R., & Gomes, M. A. (2012). Bullying: reflexões sobre a violência no contexto escolar. *Educação Por Escrito*, 2(2).

Pigatto, N. (2010). A docência ea violência estudantil no contexto atual. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 18(67), 303-324.

Priotto, E. P., & Boneti, L. W. (2009). Violência escolar: na escola, da escola e contra a escola. *Revista Diálogo Educacional*, 9(26), 161-179.

Santos, F. P. D. A., Vidal, L. M., Bittencourt, I. S., Boery, R. N. S. D. O., & Sena, E. L. D. S. (2011). Estratégias de enfrentamento dos dilemas bioéticos gerados pela violência na escola. *Physis: Revista de Saúde Coletiva*, 21, 267-281.

Silva, J. R. S., & Assis, S. M. B. (2010). Grupo focal e análise de conteúdo como estratégia metodológica clínica-qualitativa em pesquisas nos distúrbios do desenvolvimento. *Cadernos de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento*, 10(1), 146 – 152.

Pontes, M. S. (2001). Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. *Educação e pesquisa*, 27(1), 87-103.

Trad, L. A. B. (2009). Grupos focais: conceitos, procedimentos e reflexões baseadas em experiências com o uso da técnica em pesquisas de saúde. *Physis: revista de saúde coletiva*, 19, 777-796.

CAPÍTULO 12

Especificidades teórico-metodológicas de pesquisas sobre migrações, interculturalidade e Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC)

*Elaine Magalhães Costa-Fernandez
Sidclay Bezerra de Souza*



Interessados em estudar questões ligadas ao multi-pertencimento cultural, à mobilidade internacional e às repercussões psicológicas da revolução digital na contemporaneidade, membros do Laboratório de Interação Social Humana (LabInt) criaram uma nova linha de pesquisa intitulada “Processos Psicológicos nas Migrações, Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) e Interculturalidade”. Esta temática objetiva analisar os processos psicológicos, tanto intrapsíquicos quanto interpessoais, e as estratégias identitárias individuais e coletivas nas migrações e/ou em situações de contato de culturas. Trata-se de apreender os modos de expressão e de superação de conflitos provocados pelas rupturas de contextos, assim como avaliar o papel exercido pelas TIC, associadas ao desenvolvimento da Internet e do ciberespaço, nos rearranjos identitários, na promoção da cidadania, da diversidade cultural e dos Direitos Humanos. Visa-se assim contribuir para a compreensão das especificidades, desafios e repercussões destes símbolos hegemônicos da contemporaneidade na subjetivação e interação social de seus usuários. São igualmente exploradas as modalidades de interculturação e de criação identitárias face ao sofrimento psíquico, ao *cyberbullying* e aos cuidados aferentes. As análises são feitas com sujeitos em diferentes idades da vida, diásporas, na sociedade de origem e/ou na de acolhimento. Privilegia-se a perspectiva intercultural, segundo a qual o sujeito se individualiza no contato do sistema cultural que ele contribui a constituir, com ênfase no cruzamento de olhares e na triangulação metodológica.

Para ilustrar os trabalhos desenvolvidos nesta linha de pesquisa, a ênfase será dada ao desenho metodológico de dois projetos em andamento. Ambos os projetos associam métodos quantitativos (com o uso de questionários on-line como instrumento) e qualitativos (através de observação participante e entrevistas individuais), combinando abordagens diversas como a netnografia, a tradução/adaptação trans-cultural de instrumentos e entrevistas semiestruturadas em formato presencial e/ou por *Skype*. Espera-se que as questões levantadas e as alternativas metodológicas adotadas contribuam para a elaboração de novos projetos de pesquisa em Psicologia Intercultural.

Especificidades das Pesquisas sobre Migrações e Interculturalidade

Os estudos sobre migrações e interculturalidade desenvolvidos no LabInt se baseiam no paradigma da Psicologia Intercultural surgida na França no início dos anos 80. Num momento político internacional marcado pela chegada maciça de migrantes vindos de antigas colônias e pelos riscos de um fundamentalismo religioso ameaçador, questões interculturais decorrentes da interpenetração de culturas passaram a ocupar um lugar de destaque nas Ciências Humanas. Mas como não são culturas que entram em contato e sim indivíduos portadores de culturas, tornou-se essencial tentar compreender o que eles vivem e sentem, assim como o sentido que dão às suas experiências migratórias (Bastide, 1971). A inauguração deste novo campo de saber foi motivada também pelo fato de, até então, as questões do contato de culturas, a análise das disfunções por elas acarretados, assim como as soluções imaginadas para superá-las, serem frequentemente apreendidas sem consideração do ser psicológico (Clanet, 1982).

326

Esse movimento dava prosseguimento ao surgimento da antropologia psicológica inaugurada em particular pelos americanos da corrente “cultura e personalidade” (Bateson, 1956; Casmir, 1978) e representada na França pelos trabalhos de Roger Bastide (1971). Foi então que pesquisadores em Psicologia da Universidade de Toulouse le Mirail criaram a Equipe de Pesquisa e Estudos Interculturais (ERESI) sob a direção do Professor Claude Clanet (1982). Os primeiros estudos partiam do pressuposto de que os processos psíquicos combinam elementos do contexto, como a diversidade cultural, e da subjetividade humana (Guerraoui & Reveyrand-Coulon, 2013). Inúmeros projetos foram desenvolvidos articulando interrogações sobre integração, identidades culturais, competência intercultural e estratégias identitárias (Camilleri & Al, 1990). Aos poucos foi criado um programa com disciplinas específicas, culminando na formação profissional do Psicólogo intercultural nos anos 90 (Costa-Fernandez, Borges, & Dantas, 2018). Paralelamente, a equipe de pesquisa tornou-se um polo de

excelência sobre o conceito de “Interculturação psíquica em situações de contato de culturas” no Laboratório clínica, psicopatologia intercultural (LCPI) da Universidade de Toulouse Jean Jaurès, sob a direção do Professor Patrick Denoux (1994).

Esse movimento inédito no meio acadêmico correspondia também a um engajamento político, a uma tentativa de favorecer, ao invés de sociedades multiculturais marcadas pelo conflito, oposição ou superposição de culturas, a formação de sociedades interculturais nas quais os grupos, valores e representações culturais seriam chamados a interagir (Guerraoui & Costa-Fernandez, 2007).

Nos dias de hoje, diante da crise migratória mundial, a abordagem intercultural é um convite de tolerância para se pensar a diversidade e a alteridade. Fugindo de guerras, perseguições, crise econômica e desastres naturais, indivíduos de várias nacionalidades deixam seus países dispostos a cruzarem fronteiras em busca de uma nova oportunidade e de um recomeço. Paralelamente, a mobilidade internacional é apresentada como um novo capital social reservado às elites em que questões decorrentes do fundamentalismo religioso, da radicalização e do extremismo violento solicitam novas leituras e interpretações (Mansouri & Cherki, 2013).

Mas a interculturalidade não se refere apenas ao pertencimento cultural no sentido antropológico ou étnico do termo. Ela se interessa também pelo “outro” diferente em idade, gênero, classe social, geracional e profissional, deficiência, ou qualquer tipo de discriminação que pode acarretar a exclusão. Pode-se ainda acrescentar a ideia de que os lugares assimétricos que caracterizam muitas instituições são também portadores de “diferenças interculturais”, fontes de mal entendidos, rupturas e conflitos.

Esta perspectiva considera a dinâmica e a complexidade das situações interculturais em referência ao pensamento complexo de Edgar Morin (1999). As chamadas “dinâmicas interculturais” são vivencia-

das em espaços privados e através de interações no espaço público e nas instituições. Ela se diferencia das abordagens culturais inspiradas em um modelo culturalista que, segundo Abdallah-Pretceille (1998), não levam suficientemente em conta o fato de que a atual complexidade do tecido social é explicada por processos de miscigenação, bricolagem e aculturação mútua. Eles supervalorizam a variável cultural em detrimento de outras e reduzem a cultura apenas como folclore e etnicidade.

A Psicologia Intercultural, ou Psicologia do Contato Cultural, coloca o sujeito psicológico em uma relação recíproca com seu contexto histórico e cultural. Isto significa que o sujeito será modificado pelo contexto tanto quanto o modifica através de interações dinâmicas e plurais (Camilleri & Vinsonneau, 1996). Do ponto de vista metodológico, a posição do pesquisador pode ser centrada (etnocentrismo) ou descentrada (relativismo). Este paradigma sustenta a ideia de que o princípio da neutralidade científica, isto é, o que defende a objetividade do pesquisador, é ilusório. Portanto, a relevância da abordagem vem precisamente do fato de levar em consideração a posição do pesquisador em relação ao objeto. Sob esta perspectiva, a metodologia da Psicologia Intercultural questionará, assim, “o status da cultura, o sentido da abordagem e do envolvimento do pesquisador, os efeitos da interação sujeito-pesquisador e, acima de tudo, a complexidade dos processos interculturativos tanto a nível intrapsíquico quanto intersubjetivo.” (Guerraoui & Reveyrand-Coulon, 2013, p. 292).

Com o aumento da mobilidade e o uso hegemônico das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) na contemporaneidade, as relações entre psique e cultura tornaram-se ainda mais dinâmicas e complexas, impedindo qualquer análise do intrapsíquico que não leve em conta a diversidade e a pluralidade de contextos em que o indivíduo evolui, ou seja, seus múltiplos pertencimentos culturais.

Especificidades das Pesquisas sobre Repercussões do Uso das TIC e Cyberbullying

Os primeiros estudos realizados em Psicologia sobre tecnologias e Internet datam do final dos anos 90 (e.g., Buchanan & Smith, 1999; Childress & Asamen, 1998; Gosling & Bonnenburg 1998) e envolviam temas como, por exemplo, a avaliação da personalidade *on-line* (Buchanan & Smith, 1999). Visto que o uso destes aparatos revolucionou as formas pelas quais as pessoas se comunicam e se relacionam umas com as outras (Costa-Fernandez & Souza, 2018), permitindo a criação de um “novo” contexto de interação social humana, diversas são as temáticas que a Psicologia tem se debruçado enquanto ciência e área de saber.

É notória a quantidade de estudos reportando que o uso crescente destes aparatos tecnológicos foi acompanhado pela emergência de novos fenômenos sociais. Conforme assinalam Neto e Flynn (2019), o uso das tecnologias e da internet desempenha um papel facilitador na comunicação, ambas superam as barreiras do espaço e tempo. Por todas estas razões, a interação humana acontece cada vez mais através de novas plataformas de mídia. Logo, a variedade de mensagens que podem ser enviadas tornou-se uma prática nas sociedades contemporâneas, com repercussões diretas nas interações sociais (Tisseron, 2012). Tal fato nos permite constatar que o sujeito contemporâneo é marcado pela onipresença das TIC e da internet em que os “encontros” virtuais também são usados como espaços de transição e simbolização pessoal (Tisseron, 2004).

É neste contexto, marcado por novas formas de sociabilidade e de construção de subjetividades (Costa-Fernandez & Souza, 2018), que a literatura tem revelado uma grande variedade de relações psicossociais atreladas ao uso das TIC e da internet (e.g., O’Keeffe & Clarke-Pearson, 2011). Paralelamente a prevalência de interações *on-line* proporciona novas oportunidades e oferece possibilidades

de investigação do comportamento humano, diminuindo a distância entre os fenômenos estudados e a forma como eles se manifestam na vida diária (Gosling & Mason, 2015).

Dentro do leque de temas abordados, destacam-se os oriundos dos efeitos deletérios causados pelo uso da tecnologia e da internet que, além de promoverem o narcisismo dos usuários com a publicização exagerada de si, a espetacularização da violência, furtam dos indivíduos a possibilidade de realizarem representações simbólicas, o que proporcionaria uma problematização da violência que praticam (Castro & Zuin, 2019).

É diante deste contexto que um fenômeno se tornou um dos grandes desafios contemporâneos: a prevenção e intervenção das práticas do *cyberbullying* (Souza, Veiga Simão, & Francisco, 2014). Uma definição amplamente aceita refere-se ao *cyberbullying* como qualquer tipo de comportamento realizado por meios eletrônicos ou digitais por indivíduos ou grupos através do envio intencional de mensagens hostis ou agressivas destinadas a causar danos ou desconforto aos outros (Langos, 2012; Veiga Simão, Ferreira, Francisco, Paulino, & Souza, 2018), com impacto substancial na vida das vítimas. O fenômeno ocorre através da difusão de informações eletrônicas através de e-mail, envio de mensagens ou publicação de vídeos e/ou fotografias em sites e redes sociais de forma prejudicial e difamatória (Olweus, 2012).

Considerando-se a complexidade do *cyberbullying* e sua presença no cenário internacional (Baek & Bullock, 2014), investigadores de todo o mundo tem somado esforços no sentido de compreender as diversas variáveis envolvidas neste tipo de comportamento (Souza, Veiga Simão, Ferreira, & Ferreira, 2018). Para isso, as diferentes teorias e abordagens metodológicas da Psicologia se complementam para o entendimento do fenômeno de uma forma mais ampla (Gosling & Mason, 2015; Souza, Veiga Simão, & Caetano, 2014).

As investigações conduzidas atualmente têm se beneficiado de diversas abordagens teóricas e metodológicas. Destacam-se na literatura a teoria do comportamento planejado (*theory of planned behavior*), calcada na intencionalidade existente no comportamento (e.g., Heirman & Walrave, 2012; Pabian & Vandebosch, 2014), a teoria sociocognitiva com foco na questão das crenças de autoeficácia e dos aspectos morais (e.g., Bussey, Fitzpatrick, & Raman, 2015), bem como a teoria das representações sociais permitindo compreender como indivíduos e grupos constroem uma realidade estável e previsível, num contexto de diversidade, estranheza e imprevisibilidade como a internet (e.g., Barbosa, 2014; Young, Subramanian, Miles, Hinnant, & Andsager, 2017). Nestes trabalhos, os autores adotam exclusivamente uma metodologia quantitativa (através de instrumentos de autorrelato, escalas etc.) ou qualitativa (através de entrevistas individuais semiestruturadas, grupo focal etc.), verificando-se poucos estudos trabalhando com uma metodologia mista que contemple a combinação entre métodos quantitativos e qualitativos.

Uma vez que o *cyberbullying* apresenta-se como um fenômeno psicossocial global, transnacional, ou seja, que ocorre no mundo inteiro (Baek & Bullock, 2014; Berry Baldry, Blaya, & Farrington, 2018; Navarro, Yubero, & Larrañaga, 2015; Souza et al., 2018), investigadores da Psicologia Intercultural procuram compreender as suas especificidades em função do pertencimento cultural dos atores, quer sejam agressores, vítimas e/ou observadores (Costa-Fernandez & Souza, 2018). Isto porque parte-se do postulado que, para questões globais, as respostas precisam ser locais. Este tipo de pesquisa tem como ponto de partida as imbricações entre referenciais coletivos, culturais e experiências individuais subjetivantes e socializantes (Berry, Berry, Poortinga, Segall, & Dasen, 2002; Markus & Kitayama, 1991).

Angelini (2007) argumenta que as inferências psicológicas obtidas à base de investigações interculturais podem ser postas à prova e até mesmo contraditadas em virtude de resultados conseguidos comparativamente em outras culturas. Diante deste pensamento e vista

a complexidade das tramas relacionais que envolvem as situações de *cyberbullying*, os investigadores têm apontado a importância da contribuição das abordagens quantitativa e qualitativa para a aproximação da realidade estudada (e.g., Bauman, Toomey, & Walker, 2013; Crosslin & Crosslin, 2014), visando resultados mais abrangentes que retratem histórias contextuais sobre experiências vividas.

É neste sentido que uma metodologia mista de investigação se faz importante, desde que seja útil e adequada para compreender, explicar ou aprofundar a realidade em estudo. Através deste tipo de abordagem metodológica se pretende conseguir a complementaridade entre métodos quantitativos e qualitativos aplicados alternativamente, em diferentes fases da pesquisa (Almalki, 2016; McCusker & Gunaydin, 2015; Morse, 2016). Sua utilização tem permitido avançar na compreensão do *cyberbullying* (e.g., Bauman, Toomey, & Walker, 2013; Crosslin & Crosslin, 2014) sob uma perspectiva da Psicologia Intercultural (Costa-Fernandez & Souza, 2018), sendo ainda uma importante aposta nas investigações que envolvem a problemática, o que, a nosso ver, deve ser ativamente encorajado e estimulado entre os pesquisadores.

Exemplos de Projetos de Pesquisa sobre Uso das TIC e Interculturalidade

Buscando contextualizar as diversas possibilidades de investigações que podem ser realizadas sobre a temática deste capítulo, apresentamos dois projetos de pesquisa que foram concebidos por membros do LabInt. É importante ainda destacar, que a temática dos estudos exemplificados a seguir carece de maior aprofundamento no Brasil, sendo ambos um convite à comunidade científica para aprofundar a temática. Além disso, do ponto de vista metodológico, acreditamos que futuras investigações podem se beneficiar da abordagem que adotamos.

O primeiro projeto interroga o uso das TIC, em particular as Redes Sociais Virtuais, nas migrações.

O projeto intitulado “*Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) nas Migrações, Redes Sociais Virtuais (RSV) e Interculturação*”¹³ visa compreender o papel das Redes Sociais Virtuais (RSV), em particular os sites webs mantidos por membros da diáspora de brasileiros na França na (re)construção da identidade destes migrantes (Costa-Fernandez & Denoux, 2018). O estudo analisa a possibilidade de comunidades virtuais de promoverem a interculturação, definida como o processo genérico pelo qual indivíduos e grupos engajam suas diferenças culturais, a fim de ultrapassá-las, à condição de modificarem a definição de si (Denoux, 1994).

Busca-se compreender se o uso de RSV associadas à uma determinada diáspora favorece a interculturação de seus membros. Segundo Denoux (1994), a interculturação decorre do confronto com a alteridade. Em toda situação de contato de culturas há criação de uma terceira cultura, híbrida, constituída por estratégias adotadas para compensar a distância entre os referenciais culturais do país de origem e da sociedade de acolhimento. A interculturação pode ser vista como um processo, numa abordagem diacrônica, ou como um produto numa abordagem sincrônica. Caso a interculturação seja positiva ela é considerada efetiva e traduz uma boa integração, se negativa ela reforçaria o elo à cultura de origem, vindo a dificultar sua integração na sociedade de acolhimento. Visa-se, assim, compreender se estas comunidades virtuais, estes dispositivos de compartilhamento on-line, tais quais grupos *Facebook* mantidos por membros da diáspora de brasileiros na França, favorecem a abertura de seus membros ao país de acolhimento (França) ou, ao contrário,

13 Coordenado pela Prof^a Elaine Magalhães Costa Fernandez, com a orientação do Prof. Patrick Denoux do Polo “Interculturation psychique et contacts de cultures” du Laboratoire Clinique, Psychopathologie interculturelle (LCPI) da Universidade de Toulouse Jean Jaures (UT2J). Este projeto foi aprovado pelo Comité de Ética em Pesquisa da UFPE (CAAE: 88864718.7.0000.5208).

seu fechamento reforçando valores e rituais do Brasil através de um comunitarismo excludente.

Usando uma metodologia mista, o projeto inclui uma fase quantitativa e uma fase qualitativa. A fase quantitativa consiste na aplicação e validação de um questionário on-line. A parte qualitativa associa a netnografia de quatro grupos *Facebook* e a entrevistas semiestruturadas com migrantes voluntários sobre suas trajetórias migratórias, realizadas por *Skype* ou presencialmente.

Inicialmente um questionário on-line foi divulgado nas redes sociais e aplicado em migrantes de diferentes origens. Nosso objetivo consistia em comparar o nível do engajamento às RSV do migrante, sua Experiência Intercultural (EI) e sua Sensibilidade Intercultural (SI). Partimos dos resultados obtidos por El Sayed (2018), segundo os quais os níveis de Experiência Intercultural (EI) e de Sensibilidade Intercultural (SI) elevados são indicadores de uma interculturalização efetiva. Nossa hipótese operacional inicial era que se os três valores fossem elevados, o engajamento do migrante às RSV seria promotor de interculturalização (engajamento às RSV elevado = EI e SI elevados).

O questionário on-line, elaborado e validado por Costa-Fernandez e El Sayed é composto de dados sociodemográficos e de três escalas (RSV, EI e SI). Na primeira parte do questionário, sete questões classificam as respostas dos participantes por faixa etária, sexo, tempo de permanência no exterior, país de origem e país anfitrião. Em seguida são apresentados os itens das escalas de Experiência Intercultural (EI) e de Sensibilidade Intercultural (SI), validadas por El Sayed (2018) como indicadores de uma interculturalização efetiva. Os 18 itens da escala de Sensibilidade Intercultural (SI) refletem a capacidade do migrante de gerenciar a diferença cultural a nível afetivo e cognitivo (Bennett, 1986). Os oito itens da escala de Experiência Intercultural (EI) indicam a abertura do migrante e sua familiaridade com a alteridade (El Sayed, 2018). Em seguida, o nível de engajamento do migrante às RSV é avaliado através de 16 itens divididos em duas

dimensões: Intensidade, Regularidade e Frequência (IRF) e Intenção e Modalidade de Utilização (IMU) de RSV. Os níveis das três escalas serão então comparados para verificação da hipótese proposta.

Os dados apresentados a seguir foram obtidos a partir das respostas de 165 participantes, a maioria mulheres (75,80%), estudantes (62,4%), com idade média de 32,03 anos. A análise descritiva das respostas permite fazer comparações entre o nível de EI, o nível de SI e o engajamento dos migrantes nas RSV.

Na amostra obtida de 165 migrantes, mais de dois terços dos participantes (70,83%) têm uma EI considerada elevada, como ilustram os seguintes dados: 71,5% dos participantes mantêm relações duradouras com pessoas de outra cultura; 60,6% dos participantes já compartilharam residência com uma pessoa estrangeira, 89,7% dos participantes compartilham atividades frequentes ou permanentes com pessoas de diferentes origens culturais. Essa tendência refletiria a abertura dos migrantes à alteridade e pode ser considerada um indicador de processos interculturativos. Esses processos seriam implementados em experiências particularmente envolventes com diferenças culturais (Teyssier & Denoux, 2013) e supõe a adoção de estratégias identitárias conscientes e inconscientes, escolhidas para compensar a ruptura de contextos (Camilleri & Al, 1990).

335

Por outro lado, os resultados obtidos revelam que a maioria dos migrantes participantes (59,62%) se envolve muito pouco com RSV relacionadas à sua cultura de origem ou a sua diáspora. As duas sub-dimensões da escala de engajamento dos migrantes nas RSV revelam praticamente as mesmas proporções. Uma análise da intensidade, regularidade e frequência do envolvimento dos migrantes com RSV indica que 63,56% dos participantes se envolvem relativamente pouco nas RSV. Da mesma forma, 55,98% dos participantes indicam modalidades de engajamento considerados baixos ou muito baixos. Aparece, portanto, uma relação inversa entre o engajamento do migrante às RSV ligadas à sua diáspora e sua experiência inter-

cultural (EI). Isto significa que, quanto menos o migrante estiver engajado nas RSV, maior será sua Experiência Intercultural (EI). O engajamento às RSV favoreceria então um fechamento na própria cultura de origem ao invés de contribuir para aumentar sua Experiência Intercultural, o que contradiz a hipótese proposta.

A análise desses primeiros dados revela uma relação inversa entre a Experiência Intercultural (EI), que aumenta com o tempo passado no país de acolhimento, e o engajamento dos migrantes às RSV frequentadas por membros da sua diáspora. Parece que, com o passar do tempo, a experiência intercultural do migrante aumenta, mas ele usa cada vez menos RSV ligadas à sua diáspora. Em entrevista individual, alguns participantes afirmaram usar RSV ligadas à sua diáspora preferencialmente na preparação e planejamento da viagem, enquanto ainda estavam no país de origem. Eles também afirmam usá-las intensamente durante a travessia. No caso da população estudada, como a grande maioria dos brasileiros chega à França de avião, o que torna o tempo de viagem bastante curto, comparado ao tempo gasto por alguns refugiados que chegam pela estrada, o acesso das RSV durante a travessia pode ser considerado nulo.

336

A grande maioria dos migrantes afirma também fazer uso de RSV associadas à sua diáspora no início da estadia, para dar notícias aos que ficaram no país de origem (Brasil), mas, à medida que se integram, eles preferem outros meios de comunicação e informação, menos focados em sua diáspora. Interpretamos essas declarações como uma confirmação do fato de que as RSV mantidas pelas diásporas ao fortalecer o elo entre migrantes da mesma origem seria um indicador de comunitarismo.

Essa tendência de manter o indivíduo em contato privilegiado com membros da sua própria cultura de origem se opõe à abertura transmitida pela experiência intercultural e, conseqüentemente, à criação de novos processos interculturativos. Apesar destes resultados, os sites mantidos pelos membros da diáspora contribuem para o de-

envolvimento dos migrantes, fortalecendo o sentimento de pertencimento e reduzindo as angústias provocadas pela perda de raízes. Pergunta-se então até que ponto o uso feito pelos migrantes das RSV associados à sua cultura de origem será percebido como um ato de produção de significados culturais e sociais.

Esse tipo de questionamento se aproxima dos “Estudos Culturais”, que concebem a mídia como “espaços de mediação através dos quais são articuladas relações de poder, estratégias políticas e mudanças sociais, mas também a possibilidade de elaboração de um sentido de vida” (Nana Ketcha, 2019, p. 314).

Como acabamos de ver, situações de contato cultural provocam rupturas de contexto e fragmentação de identidade. As perguntas acima abrem perspectivas para interrogar os websites migrantes como espaços de mediação e criação de uma interculturalização efetiva, sinal de sinergia intercultural (Clanet, 1990), por meio de reações psicológicas transitórias - RPT (Teyssier & Denoux, 2013).

337

O segundo projeto interroga o uso das TIC em situações de *cyberbullying*.

Trata-se do projeto de pesquisa “*Uso das Tecnologias de Informação e de Comunicação (TIC) e Experiências de Cyberbullying em Adolescentes do Brasil e de Angola*”¹⁴, em andamento no LabInt, desenvolvido no âmbito do Programa Nacional de Pós-Doutorado da CAPES, no prosseguimento da tese de doutorado intitulada: *Cyberbullying: a violência virtu@l conectada ao mundo real dos estudantes em con-*

14 Este projeto realizado por Sidclay Bezerra de Souza, Elaine Costa Fernandez e Etã Costa foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CAEE: 87860418.9.0000.5208). Ele conta com o financiamento da Fundação de Amparo a Ciência e Tecnologia do Estado de Pernambuco - FACEPE (BCT-0287-7.07/18)

textos universitários do Brasil e Portugal, defendida por Sidclay B. Souza (2016) na Faculdade de Psicologia, Universidade de Lisboa. Em 2016, o pesquisador buscava comparar a relação entre a percepção do clima institucional e psicossocial universitário e o *cyberbullying* em estudantes universitários do Brasil e Portugal. Este estudo partia das seguintes questões: (a) Quais os aspectos do clima institucional e psicossocial universitário que são referidos pelos estudantes do Brasil e de Portugal como fatores potencializadores ou protetores do fenômeno de *cyberbullying*?; (b) De que forma os estudantes universitários do Brasil e de Portugal percebem o clima institucional e psicossocial universitário?; (c) Como a problemática do *cyberbullying* é vivenciada pelos estudantes universitários do Brasil e de Portugal (seja no papel de agressor, vítima ou observador)?; (d) Qual a relação entre o clima institucional e psicossocial universitário e os tipos de envolvimento em situações de *cyberbullying*?

A metodologia utilizada consistiu em entrevistas de grupos focais em ambos os contextos (Brasil e Portugal) a partir de um roteiro de entrevista construído e previamente testado com o público alvo, tal como sugerido por Amado e Ferreira (2014). Este procedimento serviu como um estudo piloto, permitindo reformulações na estrutura das perguntas contidas no roteiro que foi utilizado posteriormente em grupos focais organizados através de um encontro “off-line” (presencial) com os participantes. Na sequência, foi realizada a aplicação de dois instrumentos (Questionário do *cyberbullying* para o ensino superior e a Escala do clima institucional e psicossocial universitário, ambos instrumentos de autorrelato), que foram construídos, adaptados e validados para os contextos em questão.

Os dados oriundos da fase qualitativa (entrevistas de grupo focal) foram analisados por meio da técnica de análise de conteúdo. Segundo Bardin (2009), trata-se de uma técnica cujo objetivo é a inferência e a interpretação de algumas características específicas da mensagem. Neste tipo de análise, foram levados em consideração os critérios de categorização semântica (categorias temáticas),

ancorados nas regras fundamentais apontadas por Bardin (2009) de exclusão mútua, homogeneidade, pertinência, objetividade, fidelidade e produtividade.

Já os dados obtidos na fase quantitativa, através dos instrumentos acima explicitados, foram alvo de procedimentos estatísticos que envolviam análise descritiva (porcentagens, médias e desvio padrão) e algumas análises paramétricas: teste comparativo (*t*-teste para igualdade das variâncias), correlação de Pearson entre as variáveis envolvidas na investigação. Ainda foram realizadas análises de mediação, moderação (Hayes, 2013) para testar os modelos apresentados no estudo enquanto hipóteses. Também optou-se pela Teoria de Resposta ao Item (TRI) para compreender as classificações dos estudantes universitários especificamente nas variáveis sobre o clima universitário.

A investigação conduzida por Souza (2016) permitiu responder aos questionamentos do estudo, bem como obter produtos importantes que derivaram da investigação em que se utilizou de uma abordagem metodológica mista (Almalki, 2016; McCusker & Gunaydin, 2015; Morse, 2016) que comportava três estudos distintos, mas complementares. Atualmente, a nova pesquisa sobre o uso das TIC e o envolvimento em situações de *cyberbullying* se inscreve na perspectiva epistemológica da Psicologia Intercultural. Partindo de uma lacuna em termos de estudos sobre a temática envolvendo estes dois países da comunidade lusófona, visa-se compreender a utilização das TIC feita por adolescentes do Brasil (Recife) e de Angola (Luanda), bem como os possíveis envolvimento destes jovens em situações de *cyberbullying*. Objetiva-se, assim, analisar como os adolescentes de língua portuguesa utilizam as TIC, em particular smartphones e RSV e suas experiências de *cyberbullying* nos diversos tipos de envolvimento - agressor, vítima e/ou observador (Costa-Fernandez & Souza, 2018).

Para atingir os objetivos fixados e considerando as potencialidades da metodologia mista (McCusker & Gunaydin, 2015; Morse, 2016), tal como evidenciadas no estudo de Souza (2016), o desenho da pesqui-

sa está estruturado em uma primeira fase qualitativa e uma segunda quantitativa. Diferentemente do estudo anterior (Souza, 2016), na fase qualitativa optamos pela realização de entrevistas individuais semiestruturadas em que se fez uso de um roteiro de entrevista desenvolvido de acordo com os objetivos da investigação. Este tipo de técnica de coleta de dados permite que o entrevistado possa discorrer livremente sobre os questionamentos previamente definidos (Amado & Ferreira, 2014). Nesta fase, as questões de investigação envolviam: (a) o uso das tecnologias; (b) as concepções sobre o *cyberbullying*; (c) as possíveis experiências de *cyberbullying* por parte dos alunos, independentemente do papel exercido; (d) a relação entre o uso das Tecnologias de Informação e de Comunicação (TIC) e *cyberbullying*; (e) as consequências do *cyberbullying*; e por fim, (f) sobre as estratégias de enfrentamento e os métodos de prevenção ao *cyberbullying*. Esta fase decorreu em contexto escolar e contou com a participação de 54 adolescentes alunos do Brasil (42,59%) e da Angola (57,41%). Após sua transcrição e por meio da análise de conteúdo, seguindo os critérios anteriormente referenciados, os resultados desta fase foram apresentados em dois Congressos da Associação de Estudos Lusófonos (Souza & Costa-Fernandez, 2019a, 2019b). De modo geral, foi evidenciado um conjunto de categorias e indicadores que apontam para similaridades e divergências acerca do uso e sentidos atribuídos às TIC pelos adolescentes do Brasil e da Angola. Tais categorias e indicadores estavam relacionados com: (1) o que usam (dispositivos, redes sociais/aplicativos, jogos, site(s) de compartilhamento de vídeos); (2) frequência (muito frequente e raramente); (3) motivos do uso (fazer trabalhos escolares, entretenimento, interação, compartilhamento de informações e uso generalizado); (4) oportunidades on-line (oportunidade de aquisição do conhecimento, velocidade de acesso das informações, reduzir distâncias das relações sociais, novas relações de amizades, entretenimento, facilidade de acesso em serviços, gestão do tempo); e (5) riscos on-line (possibilidade de conflitos pessoais, roubo de dados pessoais, exposição excessiva, situações de assédios por pedófilos, distanciamento das relações sociais, agente distrator, prejudicial à saúde física e existência de informações falsas).

Na fase posterior, pretende-se utilizar um questionário que será aplicado on-line com o objetivo de compreender: (a) o uso e frequência das tecnologias por parte dos adolescentes do Brasil e Angola; (b) diferentes comportamentos do *cyberbullying*; (c) as consequências na vida dos envolvidos; (d) os motivos das agressões; (e) as estratégias de enfrentamento. Deste modo, espera-se, com os resultados obtidos ao longo desta investigação, contribuir com a elaboração de métodos de prevenção de riscos e de intervenção em situações de *cyberbullying* adaptados aos adolescentes de língua materna portuguesa.

Limites e Perspectivas

Os dois projetos de pesquisa apresentados ilustram o fato de que a Psicologia Intercultural dispõe de ferramentas conceituais e metodológicas específicas capazes de criar condições para uma ética que favoreça a elaboração e superação de conflitos fronteiriços através da aceitação do outro. Se as situações de contato de culturas, através do encontro da alteridade envolvem riscos, elas também permitem a criação de espaços produtores de interculturalização, ou seja, novas possibilidades de reinvenção de em si.

Adicionalmente, visto que a internet e o uso de dispositivos móveis caracterizam-se como recursos que permitem aos usuários interagirem com os membros da sua cultura de origem, tal como exposto anteriormente, a relação entre psique e cultura tornou-se ainda mais dinâmica e complexa, impedindo qualquer análise do intrapsíquico que não leve em conta a diversidade e a pluralidade de contextos. Considerando que na contemporaneidade o indivíduo evolui num mundo globalizado, seus múltiplos pertencimentos culturais constituem um desafio à investigação psicológica que necessita de desenhos de pesquisa específicos e interculturais.

As pesquisas desenvolvidas numa perspectiva Intercultural estudam indivíduos híbridos, com pertencimentos culturais plurais, reivindicando duas ou mais culturas. Diante desta complexidade, considera-se fundamental que os estudos sob esta perspectiva utilizem técnicas de coleta de dados que levem em conta a pluralidade dos contextos e dos pertencimentos culturais dos atores (Angelini, 2007). Além de privilegiar métodos mistos, é importante que se tenha conhecimento técnico acerca dos percursos metodológicos envolvidos num processo de adaptação transcultural de instrumentos (ver Borsa, Damásio, & Bandeira, 2012). Destaca-se, em linha geral, que as etapas deste processo, tal como sugerido pela literatura psicolométrica (e.g., Schweizer & DiStefano, 2016), envolve cinco fases, dentre as quais: (1) Tradução inicial feita por dois tradutores de língua materna; (2) Síntese das duas traduções; (3) Retro-tradução também por dois tradutores; (4) Revisão pelo comitê de especialistas; e (5) Teste da versão pré-final do instrumento.

No que diz respeito à utilização de uma metodologia mista, segundo Almalki (2016), vários desafios poderão ser enfrentados. O primeiro é o das habilidades do pesquisador. Este deve estar ciente de suas habilidades e limitações, se é capaz de lidar com a variedade de demandas na utilização deste tipo de abordagem. O segundo desafio, e em muitos aspectos o mais importante, prende-se ao fato de decidir se um projeto de investigação com uma abordagem mista será mais apropriado para compreender ou não o objeto a ser estudado.

A utilização de uma metodologia mista, obtida através da complementaridade entre métodos quantitativos e qualitativos em diferentes momentos da pesquisa (Almalki, 2016; McCusker & Gunaydin, 2015; Morse, 2016), revela-se como uma grande vantagem nos projetos apresentados, considerando-se as suas potencialidades para captar o que se pretende nas diferentes investigações que foram explicitadas ao longo deste capítulo.

Referências

Abdallah-Pretceille, M. (1998). Diversité culturelle et approche interculturelle. *Enfance*, 1, 125-131 <https://doi.org/10.3406/enfan.1998.3101>

Almalki, S. (2016). Integrating Quantitative and Qualitative Data in Mixed Methods Research -Challenges and Benefits. *Journal of Education and Learning*, 5(3), 288-296. <http://dx.doi.org/10.5539/jel.v5n3p288>

Amado, J., & Ferreira, S. (2014). A entrevista na investigação educacional. In J. Amado (Org.) *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (pp.207-232). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Angelini, A. L. (2007). Psicologia Intercultural e Psicologia Educacional - Uma contribuição histórica. *Boletim Academia Paulista de Psicologia*, 27(2), 39-46.

Baek, J., & Bullock, L. M. (2014). Cyberbullying: a cross-cultural perspective. *Emotional and behavioural difficulties*, 19(2), 226-238. <https://doi.org/10.1080/13632752.2013.849028>

Baldry, A. C., Blaya, C., & Farrington, D. P. (2018). *International Perspectives on Cyberbullying: Prevalence, Risk Factors and Interventions*. Springer.

Barbosa, C. H. M. (2014). Cyberbullying and otherness at scholl: A study in social representations with students from São José dos Quatro Marcos, Mato Grosso. *Scientific Electronic Archives*, 5, 47-52.

Bardin, L. (2009). *Análise de conteúdo*. 5. ed. Lisboa: Edição 70.

Bastide, R. (1971). *Anthropologie appliquée*. Paris: Petite bibliothèque Payot.

Bateson, G., Don Jackson, D., Haley, J. & Weakland, J. (1956). Vers une théorie de la Schizophrénie. Dans : *Vers une écologie de l'esprit, II*. Paris: Seuil.

Bauman, S., Toomey, R. B., & Walker, J. L. (2013). Associations among bullying, cyberbullying, and suicide in high school students. *Journal of Adolescence*, 36(2), 341-350. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2012.12.001>

Beck, U. (2006). *Qu'est-ce que le cosmopolitisme?* Paris: Aubier.

Bennett, M. J. (1986). Towards ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensitivity. In R. M. Paige (Ed.), *Cross-cultural orientation: New conceptualizations and applications* (pp. 27-70). New York: University Press of America.

Berry, J. W., Berry, J. W., Poortinga, Y. H., Segall, M. H., & Dasen, P. R. (2002). *Cross-cultural Psychology: Research and applications*. Cambridge University Press.

Borsa, J. C., Damásio, B. F., & Bandeira, D. R. (2012). Adaptação e validação de instrumentos psicológicos entre culturas: algumas considerações. *Paidéia*, 22(53), 423-432. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-863X2012000300014>

Bussey, K., Fitzpatrick, S., & Raman, A. (2015). The role of moral disengagement and self-efficacy in cyberbullying. *Journal of School Violence*, 14(1), 30-46. <https://doi.org/10.1080/15388220.2014.954045>

Buchanan, T., & Smith, J. L. (1999). Using the Internet for psychological research: Personality testing on the World Wide Web. *British Journal of Psychology*, 90(1), 125-144. <http://dx.doi.org/10.1016/j.adolescence.2012.12.001>

Camilleri, C., & Al (1990). *Stratégies identitaires*. Paris, Press Universitaire de France. Paris.

Camilleri, C., & Vinsonneau G. (1996). *Psychologie et culture: concepts et méthodes*. Paris: Armand Colin.

Casimir, F. (1978). A multicultural perspective on human communication. In F. Casimir (Ed.) *Intercultural and international communication* (pp. 241-257). Washington, DC : University Press of America.

Castro, C. S., & Zuin, A. A. S. (2019). Agressões online e cultura digital: considerações sobre o cyberbullying como objeto de pesquisa. *Educação: Teoria e Prática*, 29(60), 180-196. <https://doi.org/10.18675/1981-8106.vol29.n60.p180-196>

Childress, C. A., & Asamen, J. K. (1998). The emerging relationship of psychology and the Internet: Proposed guidelines for conducting Internet intervention research. *Ethics & Behavior*, 8(1), 19-35. https://doi.org/10.1207/s15327019eb0801_2

Clanet, C. (1990). *L'interculturel. Introduction aux approches interculturelles en éducation et sciences humaines*. Toulouse : PUM, coll. Interculturels.

Clanet, C. (1982). Un DESS nouveau: Actions de formation en situation interculturelle, *Psychologie et éducation*, 2, VI, 97-109.

Costa-Fernandez, E., Borges, L. M., & Dantas, S. (2018). As abordagens interculturais como novo campo de saber e de atuação profissional do Psicólogo. In: E. M. Costa-Fernandez, C. M. Laurendon, & R. Xypas. (Org.). *Comunicação e Interculturalidade. Educação, Novas Tecnologias e Linguagens* (pp. 33-50). 1ª ed. Recife: Editora Universitária UFPE.

Costa-Fernandez, E., & Denoux, P. (2018). Technologies de l'Information et de la Communication, facteurs de résilience aux migrations. *Revue Psychisme et Anthropos*, 2, 20-30.

Costa-Fernandez, E. M., & Souza, S. B. (2018). Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC), Cyberbullying e Pertencimento Cultural. *Revista Ambivalências*, 6(11), 87- 109. <https://doi.org/10.21665/2318-3888.v6n11p87-109>

Crosslin, K., & Crosslin, M. (2014). Cyberbullying at a Texas University-A Mixed Methods Approach to Examining Online Aggression. *Texas Public Health Journal*, 66(3).

Denoux, P. (1994). Pour une nouvelle définition d'interculturalisation. dans L. Blomart & B. Krewer (Eds). *Perspectives de l'Interculturel* (pp. 67-81). Paris: Ecole Normale Supérieure St. Cloud/l'Harmattan.

El Sayed, V. (2018). *Interculturalisation et appréhension de la différence culturelle dans des environnements pluriculturels et/ou interculturels*. Université Toulouse Jean Jaurès, Toulouse.

Gosling, S. D., & Mason, W. (2015). Internet research in psychology. *Annual Review of Psychology*, 66, 887-902. doi: 10.1146/annurev-psych-010814-015321

Guerraoui, Z., & Costa-Fernandez, E. (2007). De la nécessité de la psychologie interculturelle dans la formation des psychologues cliniciens” In: J. P. Martineau & A. Savet (Eds.). *La Formation professionnelle et les fonctions des psychologues cliniciens* (pp.166-172). 1° ed. Paris: L’Harmattan,

Guerraoui, Z., & Reveyrand-Coulon, O. (2013). La méthodologie en psychologie interculturelle. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 99-100(3), 291-294.

Hayes, A. F. (2013). *Introduction to Mediation, Moderation, and Conditional Process Analysis: A Regression-Based Approach*. Guilford Press

Langos, C. (2012). Cyberbullying: The challenge to define. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 15(6), 285-289. <http://doi.org/10.1089/cyber.2011.0588>

| 347

Mansouri, M., & Cherki, A. (2013). *Révoltes postcoloniales au cœur de l’Hexagone. Voix d’adolescents*, éditions PUF.

Markus, H. R., & Kitayama, S. (1991). Culture and self: Implications for cognition, emotion, and motivation. *Psychological Review*, 98(2), 224-253. <http://dx.doi.org/10.1037/0033-295X.98.2.224>

McCusker, K., & Gunaydin, S. (2015). Research using qualitative, quantitative or mixed methods and choice based on the research. *Perfusion*, 30(7), 537-542. <https://doi.org/10.1177/0267659114559116>

Morin, E. (1999). *O pensar complexo: Edgar Morin e a crise da modernidade*. Editora Garamond.

Morse, J. M. (2016). *Mixed method design: Principles and procedures*. Routledge.

Nana Ketcha, A. (2019). Médias et intégration: Récits de vie d'immigrés et de leurs descendants Broché L'Harmattan

Navarro, R., Yubero, S., & Larrañaga, E. (Eds.). (2015). *Cyberbullying across the globe: Gender, family, and mental health*. Springer.

Neto, A. P., & Flynn, M. B. (Eds.). (2019). *The Internet and Health in Brazil: Challenges and Trends*. Springer.

Kraut, R., Patterson, M., Lundmark, V., Kiesler, S., Mukopadhyay, T., & Scherlis, W. (1998). Internet paradox: A social technology that reduces social involvement and psychological well-being?. *American Psychologist*, 53(9), 1017.

Heirman, W., & Walrave, M. (2012). Predicting adolescent perpetration in cyberbullying: An application of the theory of planned behavior. *Psicothema*, 24(4), 614-620.

348

O'Keeffe, G. S., & Clarke-Pearson, K. (2011). The impact of social media on children, adolescents, and families. *Pediatrics*, 127(4), 800-804.

Olweus, D. (2012). Cyberbullying: An overrated phenomenon?. *European Journal of Developmental Psychology*, 9(5), 520-538.

Pabian, S., & Vandebosch, H. (2014). Using the theory of planned behaviour to understand cyberbullying: The importance of beliefs for developing interventions. *European Journal of Developmental Psychology*, 11(4), 463-477. <https://doi.org/10.1080/17405629.2013.858626>

Schweizer, K., & DiStefano, C. (Eds.). (2016). *Principles and methods of test construction: Standards and recent advances*. Göttingen, Germany: Hogrefe Publishing.

Souza, S. B. (2016). Cyberbullying: a violência virtu@l conectada ao mundo real dos estudantes em contextos universitários do Brasil e Portugal (Cyberbullying: the virtu@l violence connected to the real world of students in university contexts from Brazil and Portugal). Doctoral thesis. Faculty de Psychology of University of Lisbon, Lisbon, Portugal.

Souza, S. B., & Costa-Fernandez, E. M. (2019a). *Juventude Lusófona em Risco: Uso das TIC, Cyberbullying e Políticas Públicas*. Trabalho apresentado no International Conference on “The Lusophone World: Global and Local Communities”. Associação de Estudos Lusófonos: Universidade de Évora: Évora, Portugal.

Souza, S. B., & Costa-Fernandez, E. M. (2019b). *Tensões entre Violência Virtu@l e Pertencimento Cultural: Uso das TICs e Experiências de Cyberbullying em Alunos do Brasil e Angola*. Trabalho apresentado no Workshop Internacional da Associação de Estudos Lusófonos “Religião, Imigração e Identidade no Mundo Lusófono”. Universidade da Beira Interior: Covilhã, Portugal.

Souza, S. B., Veiga Simão, A. M., & Caetano, A. P. (2014). Cyberbullying: Percepções acerca do Fenômeno e das Estratégias de Enfrentamento. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 27(3), 582-590. <http://dx.doi.org/10.1590/1678-7153.201427320>

Souza, S. B., Veiga Simão, A. M., Ferreira, A. I., & Ferreira, P. C. (2018). University students' perceptions of campus climate, cyberbullying and cultural issues: implications for theory and practice. *Studies in Higher Education*, 43(11), 2072-2087. <https://doi.org/10.1080/03075079.2017.1307818>

Souza, S. B., Veiga Simão, A. M., & Francisco, S. M. (2014). Cyberbullying: incidência, consequências e contributos para o diagnóstico no ensino superior. *Revista @mbienteeducação*, 7 (1), 90-104.

Teyssier, J., & Denoux, P. (2013). Les réactions psychologiques transitoires: interculturalisation et personnalité interculturelle. *Bulletin de Psychologie*, (3), 257-265.

Tisseron, S. (2012). *Rêver, fantasmer, virtualiser. Du Virtuel psychique au virtuel numérique*. Dunod.

Tisseron, S. (2004). Le virtuel à l'adolescence, ses mythologies, ses fantasmes et ses usages. *Adolescence*, 22(1), 9-23.

Veiga Simão, A. M. V. D., Ferreira, P., Francisco, S. M., Paulino, P., & Souza, S. B. (2018). Cyberbullying: Shaping the use of verbal aggression through normative moral beliefs and self-efficacy. *New Media & Society*, 20(12), 4787-4806. <https://doi.org/10.1177/1461444818784870>

Vitali-Rosati, M. (2014). Pour une définition du «numérique». In M. Vitali-Rosati & M. E. Sinatra (Eds.). *Pratiques de l'édition numérique* (pp. 63-75). Montréal : Presses de l'Université de Montréal.

Young, R., Subramanian, R., Miles, S., Hinnant, A., & Andsager, J. L. (2017). Social representation of cyberbullying and adolescent suicide: A mixed-method analysis of news stories. *Health communication*, 32(9), 1082-1092. <https://doi.org/10.1080/10410236.2016.1214214>

CAPÍTULO 13

Análise de discurso em pesquisas sobre políticas públicas de inclusão social: o caso do Programa Bolsa Família

Claudio Baradit Munoz
Elaine Magalhães Costa-Fernandez



A análise de discurso (AD) é um método frequentemente utilizado em pesquisas no campo das ciências sociais e humanas com diferentes enfoques. Apesar de uma grande variedade de abordagens, todas compartilham o mesmo pressuposto metodológico de que não existem roteiros pré-estruturados nem técnicas exclusivas. Nesta perspectiva, cabe ao próprio pesquisador ir construindo seu percurso metodológico a partir de instrumentos conceituais, decorrentes de suas orientações teóricas e de técnicas oriundas do cruzamento entre modelo epistemológico, princípios éticos e prática de pesquisa.

No presente capítulo buscamos ilustrar alguns enfoques de AD através da nossa trajetória como pesquisadores, ressaltando as diferenças entre eles, distinções com outros métodos e algumas dificuldades encontradas neste percurso. Para cumprir nosso objetivo, partiremos de uma breve introdução conceitual sobre a AD, ressaltando suas particularidades epistemológicas, teóricas e práticas, assim como suas principais diferenças com outros métodos similares, especificamente a análise de conteúdo (AC).

353

Em seguida, apresentaremos dois projetos de pesquisa¹⁵ que utilizam o método da análise do discurso. Estes estudos têm como objetivo interrogar as repercussões de uma política pública de inclusão social, o Programa Bolsa Família (PBF), nas subjetividades das mulheres beneficiárias. A primeira pesquisa privilegia a análise crítica do discurso (Fairclough, 2001a, 2001b), já a segunda opta pelo enfoque teórico-metodológico da psicologia discursiva (Wetherell & Potter, 1996; Potter, 1998) e da teoria do posicionamento (Harré & van Langenhove, 1999). Através destas pesquisas, queremos exemplificar o uso de duas formas de análise de discurso, mostrando seus aspectos diferenciais e complementares, junto aos aprendizados levantados na trajetória de utilização destes métodos.

¹⁵ Realizados no Laboratório de Interação Social Humana (LabInt), grupo de pesquisa do PPG-Psi da UFPE, entre os anos de 2014 e 2020.

Esperamos que as reflexões, análises e experiências aqui resgatadas referentes a estes enfoques complementares de AD possam ser de utilidade aos leitores e abram novas perspectivas para os pesquisadores que, como nós, se aventuram com entusiasmo na difícil tarefa de trabalhar com este tipo de metodologia.

Análise de Discurso: particularidades e distinções

A análise do discurso (AD) não somente é um método de análise de dados em pesquisas sociais, também pode ser considerada como uma forma de entender o mundo. Como afirma Iñiguez (2004), a AD é tanto um método como uma perspectiva para entender os fenômenos e processos sociais, que coloca no centro da análise o papel da linguagem e seu uso em contextos concretos. A nível epistemológico e ontológico, este método pressupõe que o discurso, definido como um conjunto de práticas linguísticas que constrói relações sociais, tem um papel fundamental na construção da realidade social e dos indivíduos que dela participam. O método visa compreender como diversos discursos ajudam a manutenção e a promoção de certos tipos de relações sociais (Iñiguez, 2004).

Cada enfoque de AD propõe modos específicos de entender seu objeto (o discurso), promovendo diversas visões do mundo social e concepções de sujeito. A AD é um método com múltiplas influências históricas e disciplinares, um método não unitário composto por diversas “escolas”, cada uma defensora de um conceito de discurso com particularidades, que derivam em variadas práticas de pesquisa. Apesar disto, todos estes enfoques compartilham um objetivo comum: analisar os sentidos/significados de diversas formas de produção constituídas por um material interpretável, seja na forma textual (oral ou escrito), de imagens ou da linguagem corporal (Caregnato & Mutti, 2006).

A AD pode ser classificada na epistemologia socioconstrucionista, tendo um posicionamento crítico sobre a forma como entendemos o mundo social e a nós. Todos os enfoques da AD compartilham a ideia de “uma rejeição da noção realista de que a linguagem é simplesmente um meio neutro de refletir ou descrever o mundo, e uma convicção da importância central do discurso na construção da vida social” (Caregnato & Mutti, 2006, p. 680). Segundo Iñiguez (2004), o discurso é uma prática linguística determinada por estruturas sociais, o que implica que a linguagem é um processo condicionado social e historicamente. A AD busca identificar as posições ocupadas pelo sujeito no discurso, os lugares sociais que o discurso disponibiliza para que os indivíduos se tornem sujeitos em um determinado contexto. Importa entender as interações entre formas de assujeitamento em posições discursivas e formas de resistência acionadas pelos sujeitos através do uso dos recursos discursivos disponíveis. Portanto, a AD considera ao sujeito ativo e com capacidade de agencia, ou seja, com habilidade de agir no mundo independentemente e de fazer suas próprias escolhas.

Referindo-se concretamente ao modo de trabalho da AD, Caregnato e Mutti (2006) afirmam que esta análise pretende identificar certas marcas linguísticas, elementos constantes, repetitivos e compartilhados, que conformam um padrão identificável e significativo dentro do discurso. Mas estas regularidades devem ser confrontadas com sentidos alternativos que aparecem nos textos, já que os discursos apresentam rupturas e são constituídos por múltiplos elementos nem sempre coerentes. Também é importante destacar que a seleção dos recortes discursivos é influenciada pela teoria utilizada para interpretar os dados. Neste método, o papel do analista nunca é neutro, o pesquisador olha a partir de uma posição particular que traz as marcas de sua classe social, raça ou gênero. Neste sentido, não existe uma interpretação objetiva realizada a partir de uma posição neutra.

Devemos diferenciar a AD de outros métodos semelhantes, principalmente da análise de conteúdo (AC). Bardin (1996) afirma que

a AC opera através de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo informacional das mensagens, conteúdo vinculado a significados interpretáveis. Neste processo, pode-se realizar uma análise indutiva, que faz emergir categorias que classificam as unidades de registro por similaridade temática, ou dedutiva, partindo de uma estrutura de análise definida pela teoria que é aplicada aos dados coletados (Bardin, 1996; Castro, Abs & Sarriera, 2011). Seja em sua versão indutiva ou dedutiva, o método busca identificar a organização semântica do texto. Segundo Caregnato e Mutti (2006), a AC é uma técnica que busca categorizar as unidades de análise selecionadas pelo pesquisador (palavras ou frases) que se apresentam de forma repetida no texto, construindo categorias temáticas que agrupam as unidades de análise por similaridade de conteúdo. Mas esta análise tenta ir além da categorização, já que “o interesse não reside na descrição dos conteúdos, senão no que estes, uma vez tratados (por classificação, por exemplo), nos podem ensinar relativo a outras coisas. Estes conhecimentos deduzidos dos conteúdos podem ser de natureza psicológica, sociológica, histórica ou econômica” (Bardin, 1996, p. 29, tradução nossa). Então, a AC, da mesma forma que a AD, também tem como objetivo rastrear as condições de produção das mensagens, buscando entender as características do emissor e/ou de seu contexto social.

No nível das divergências entre a AD e AC, Caregnato e Mutti (2006) afirmam que a diferença mais importante reside no objeto de estudo, já que, enquanto a primeira trabalha sobre os sentidos ou significados do discurso, a segunda se restringe ao conteúdo do texto. Desta forma, seguindo Lima (2003), a AD não somente procura identificar os significados, mas também tenta esclarecer as modalidades de significação dos textos, focando nos processos discursivos e no uso pragmático dos significados no mundo social.

Existe também uma diferença importante na concepção de linguagem das duas formas de análise. Enquanto a AC tem uma visão realista da linguagem como um meio de representação da realidade, ou seja,

como um veículo de transmissão de uma mensagem portadora de um conteúdo (Rocha & Deusdará, 2005), a AD entende que a linguagem é um meio construtor da realidade social e psicológica, não pressupondo a existência de realidades nem sujeitos além das convenções linguísticas e dos efeitos pragmáticos dos discursos sociais. Para Lima (2003), a AC propõe uma visão da linguagem em que o sujeito é a origem do sentido, enquanto que na AD a linguagem é uma prática em que o falante não ocupa o papel central, senão que está integrado nos enunciados, como uma posição de sujeito e não como um sujeito produtor de sentido. Para Rocha e Deusdará (2005), aqui radica uma diferença epistemológica fundamental entre os dois métodos, sendo que a AD se situa em uma lógica socioconstrucionista, que considera a influência do pesquisador em sua produção científica, enquanto que a AC em uma epistemologia positivista, na qual o objetivo é descobrir uma significação profunda e verdadeira por trás do texto, que deve ser identificada através de procedimentos de análise objetivos aplicados por um pesquisador neutro.

Projetos de Pesquisa: elementos comuns

Os dois projetos de pesquisa aqui apresentados compartilham o mesmo objetivo geral. Trata-se de compreender a construção das subjetividades de mulheres beneficiárias do Programa Bolsa Família (PBF), habitantes do contexto rural da Zona da Mata Sul de Pernambuco¹⁶. O primeiro estudo é uma dissertação de mestrado¹⁷ que analisa, através da análise crítica do discurso, material textual coletado através de entrevistas realizadas em 2015 com beneficiárias do PBF. Considerando as mudanças nas políticas públicas brasileiras de inclusão social

16 Ambas as pesquisas foram realizadas por Claudio Baradit no PPG em Psicologia (PPG-Psi) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) sob orientação da professora Elaine M. Costa-Fernandez e contaram com aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP-UFPE);

17 CAAE : 44461215.6.0000.5208 (Baradit, 2016);

ocorridas após o impeachment da ex-presidenta Dilma Rousseff em 2016, buscou-se analisar as repercussões deste fato nacional no discurso das beneficiárias, ou seja, as continuidades e mudanças nos posicionamentos subjetivos das mulheres beneficiárias do PBF da Mata Sul de Pernambuco, no período de 2015 a 2018. O segundo estudo diz respeito a uma tese de doutorado¹⁸ que utiliza o método de análise de discurso segundo a psicologia discursiva. O desenho da pesquisa se subdivide em duas partes: uma análise de mídias que tem como foco a produção noticiosa sobre o objeto “Bolsa Família” no período de 2014 a 2018; e uma análise de material textual proveniente de entrevistas com as beneficiárias do PBF em 2015 e 2018.

Ambos os estudos se enquadram no enfoque de pesquisa qualitativa (Denzin & Lincoln, 2006). Interessamos-nos, sobretudo, pela produção do conhecimento em contextos espaciais e históricos particulares, neste caso, a zona rural da Mata Sul de Pernambuco. Acreditamos que este contexto, com suas particularidades sociais, discursivas e históricas, condiciona as subjetividades das participantes das pesquisas. Também, consideramos que as subjetividades das mulheres do PBF emergem a partir da interação entre um contexto micro social (contexto rural pernambucano) e contextos mais amplos (sociedade capitalista/neoliberal, contexto nacional brasileiro etc.).

Nas pesquisas se utilizou o tipo de amostra intencional (Hernández, 1998). A seleção das participantes priorizou critérios de tipicidade, elementos que fazem que os sujeitos pertençam a um grupo com características comuns, como critérios de heterogeneidade, características que introduzem variabilidade no grupo escolhido (Valles, 2003). Na primeira pesquisa os critérios de tipicidade foram: 1) Mulheres adultas que tenham sob sua responsabilidade menores de 18 anos; 2) Mulheres de famílias em situação de pobreza; 3) Mulheres beneficiárias do PBF. Na segunda pesquisa, estes critérios de tipici-

18 CAAE : 81177317.1.0000.5208;

dade se mantiveram, agregando um critério de heterogeneidade: 1) Entrevistadas no ano 2015 / 2018.

Este último critério define o caráter comparativo (Malet, 2011; Regnault, 2017) do segundo estudo, que tenta acompanhar as trajetórias das mulheres durante o período de crise social e política acontecido no Brasil, antes e depois do impeachment da ex-presidenta Dilma Rousseff em 2016. O segundo estudo busca comparar os dados obtidos em 2015 com os discursos produzidos pelas mesmas mulheres em 2018. Estes diversos momentos históricos constituem um elemento fundamental a ser problematizado na fase comparativa, devido à drástica mudança no contexto sócio-político e econômico, nas prioridades em política social e na gestão do PBF, elementos que supomos ter um forte impacto nos discursos das beneficiárias.

As investigações utilizaram como técnica de coleta de dados a entrevista semiestruturada. Seis mulheres foram selecionadas para participarem de entrevistas individuais, realizando-se a quantidade necessária até satisfazer o critério de saturação dos dados (Valles, 2003). Utilizou-se um roteiro de entrevista com três grandes temas: 1) Realidade Familiar; 2) Contexto Rural; 3) Pobreza e Programa Bolsa Família. Estes temas foram divididos em sub-temas e operacionalizados em perguntas disparadoras do diálogo.

Uso da Análise Crítica do Discurso (ACD)

- Descrição da pesquisa.

A primeira pesquisa (Baradit, 2016) que apresentaremos teve como objetivo analisar as práticas discursivas e modos de subjetivação de mulheres beneficiárias do PBF habitantes do contexto rural da Zona da Mata Sul de Pernambuco. Esta investigação se inspirou teoricamente no enfoque da governamentalidade (Donzelot, 1980; Foucault, 1992, 2008; Miller & Rose, 2012; Rose, 1998). Este enfoque nos fez definir a pobreza como um objeto com “dupla militância”

(Ramos, 2016). Por uma parte, como um objeto epistemológico, ou seja, um objeto construído por uma série de saberes científicos (sociais, econômicos e estatísticos) em um momento da história moderna. Ao mesmo tempo, como um objeto social, na medida em que tenta nomear um problema e propor diversos dispositivos técnicos de intervenção, como o PBF, foco de nosso estudo.

Definimos que o PBF é uma tecnologia que atua sobre a subjetividade das beneficiárias, a partir de discursos que problematizam a pobreza e classificam seus beneficiários. Neste contexto, tentamos considerar a dimensão discursiva da pobreza nas sociedades neoliberais e as tecnologias de subjetivação que a partir delas são acionadas. Mais especificamente, nos interessamos em rastrear a influência do PBF na reprodução de posições de sujeito produzidas por discursos hegemônicos. Particularmente, focamos nas posições “mãe”, “empreendedor” e “pobre”. A pesquisa buscou responder as seguintes perguntas: Como a pobreza é definida pelo PBF? Como, a partir destes discursos, são classificados seus beneficiários e como isto impacta em suas subjetividades? O Programa reproduz posições de gênero baseadas na lógica do patriarcado? Fomenta uma noção de sujeito “empreendedor” que individualiza as causas dos problemas sociais e responsabiliza aos indivíduos? Que impacto tem nas subjetividades das mulheres o fato de ser classificadas como “pobres”? Para responder estas perguntas, escolhemos o método da análise crítica do discurso.

- **Método: aspectos conceituais e práticos.**

A nível teórico, a análise crítica do discurso (ACD) entende que existe uma ordem hegemônica dos discursos que releva a importância de certas representações e relega outras às margens. Esta organização dos discursos em termos de poder diferencial tem um efeito fundamental na configuração das relações sociais e identidades. A ACD tem por objetivo explicitar a forma como atuam as práticas dis-

cursivas que tem uma posição hegemônica na sociedade. Na nossa pesquisa, isto foi fundamental, já que buscávamos entender como as subjetividades das beneficiárias do PBF poderiam estar influenciadas por discursos hegemônicos.

Além destes objetivos, Wodak e Meyer (2003) enunciam uma série de características que dão ao método suas particularidades. A ACD parte da premissa de que todos os discursos são históricos e só podem compreender-se no marco de seu contexto de produção. Propõe que os discursos não funcionam isoladamente, senão que se determinam uns aos outros em uma rede de práticas discursivas. A análise foca sua atenção nos grupos excluídos da sociedade, procurando esclarecer como as ordens sociais dos discursos relegam a estes grupos a posições marginais. Finalmente, as variações do método aplicadas pelos principais analistas (e.g., Wodak & Meyer, 2003), utilizam os conhecimentos da linguística, selecionado em suas análises elementos de acordo ao objeto de pesquisa.

361

Logo da revisão das múltiplas perspectivas da ACD (Iñiguez, 2004; Wodak & Meyer, 2003), optamos pelo método de Fairclough (2001a, 2001b), por sua complementaridade epistemológica, teórica e metodológica com nosso objeto de estudo. A nível teórico, Fairclough (2001a) propõe uma concepção tridimensional do discurso. A primeira dimensão, a prática textual, foca na unidade linguística coerente formada pelo discurso, a qual é composta de elementos discretos de caráter linguístico que podem ser analisados. A segunda dimensão é a prática discursiva, que foca na relação entre o texto e seu contexto, entendendo que a produção do discurso se situa em um tempo e espaço determinado e se desenvolve em um contexto de interações sociais concretas entre atores sociais. Finalmente, a terceira dimensão é a prática social, vinculada aos modos em que, a partir das práticas discursivas, são constituídas certas estruturas sociais mais estáveis, em uma relação dialética entre relações sociais (o nível micro) e estruturas sociais (o nível macro).

Fairclough (2001b) considera a existência de discursos hegemônicos e marginais em toda ordem de discursos. A luta pela hegemonia sempre está aberta, já que as ordens de discursos não são sistemas fechados e rígidos, mas sistemas abertos a mudanças pela ação dos sujeitos. O conceito de posição de sujeito também é relevante, na medida em que se considera que cada ator, segundo sua posição social, gera pontos de vista diferentes sobre o mundo e sobre si mesmo. A identidade pessoal está parcialmente definida pelas posições de sujeito, sendo que cada ator realiza a posição de acordo com suas particularidades.

A partir destas considerações teóricas, definimos o procedimento metodológico de nossa pesquisa. Em primeiro lugar, após a transcrição das entrevistas, foram selecionadas as citações relevantes dentro do *corpus* de dados, relevância determinada em função dos objetivos propostos. As citações foram agrupadas em torno de sua similaridade temática, identificando-se as práticas discursivas presentes nos relatos das entrevistadas. Definimos as práticas discursivas como os elementos semióticos identificados nos relatos que demonstram coerência, consistência e são compartilhados intersubjetivamente. Consideramos também que as práticas discursivas reproduzem uma ordem dos discursos, dentro da qual existem posições de sujeito hegemônicas a serem ocupadas. O quadro abaixo sintetiza as três práticas discursivas identificadas e as categorias que as compõem:

Quadro 1. *Práticas discursivas e categorias identificadas na análise*

PRÁTICA DISCURSIVA	CATEGORIAS
FAMÍLIA	Papéis de Gênero
	Mulher-mãe
	Criação dos filhos
	Educação dos filhos
	Família Extensa
RURALIDADE	Contexto rural
	Trabalho
	Vida como Luta
POBREZA E PBF	Pobreza como narração
	Pobreza como conceito
	Renda do PBF
	Dependência do PBF e medo de perdê-lo
	Condicionalidades e atividades complementares
	Formação de competências no PBF

Dentro das categorias se identificaram citações que poderiam compor práticas discursivas alternativas ao hegemônico, mas consideramos que este grupo de citações não conseguiu constituir uma prática discursiva alternativa, por se apresentarem poucas citações isoladas, produzidas somente por algumas mulheres (uma ou duas, por exemplo), mostrando pouca consistência dentro do *corpus* de dados.

A partir destas práticas discursivas, analisamos os processos de constituição da subjetividade através do conceito de posicionamento (Fairclough, 2001b), dando ênfase aos recursos metafóricos (Lakoff & Johnson, 2009) e retóricos (Potter, 1998).

Basicamente, os resultados obtidos na pesquisa confirmam que normas sociais são incorporadas nas subjetividades das mulheres. As práticas

discursivas hegemônicas reforçam certos modos de subjetivação, já que se apresentam como elementos como poder/autoridade de prescrever certas normas para constituir as subjetividades (Rose, 1998).

A análise permitiu observar que as subjetividades das mulheres se constituem a partir do autoposicionamento “mulher-mãe” (Badinter, 1991), norma hegemônica que naturaliza posições dicotômicas de gênero. Segundo as participantes, as principais funções da mulher-mãe são criar e educar os filhos, junto às tarefas de administração e cuidado do lar. As virtudes da “boa mãe” são ser paciente, presente, cuidadosa, atenciosa e carinhosa.

Identificamos, no discurso das mulheres, uma filosofia de vida caracterizada como uma “épica da luta”, narrativa heróica (Gergen, 1996) com as seguintes características: 1) Pluriatividade (diversos modos de sobrevivência e geração de alimentação-renda); 2) Proatividade (correr atrás das oportunidades); 3) Instabilidade (insegurança e incerteza); 4) Pouco poder de planejamento futuro (“presentismo”); 5) Ética do esforço pessoal (êxito vinculado a fatores individuais); 6) O “trabalho pesado” como fonte de orgulho. Esta ética constitui a subjetividade das entrevistadas enquanto “mulheres-lutadoras”.

364

A vivência cotidiana da pobreza e sua participação no PBF, leva as mulheres a se autoposicionarem como “mulheres-pobres”. Observa-se, paralelamente, que o discurso religioso leva as mulheres a se autoposicionarem como “pobres-humildes”, que devem agradecer a Deus o pouco que têm e levarem uma vida austera. As categorias pobreza e humildade contribuem para conformam o posicionamento “mulher-pobre-humilde”, em que a austeridade é ressaltada como uma virtude religiosa

Concluimos que o PBF traz mudanças muito relevantes na vida das mulheres, para sua autoestima e autonomia financeira. Também gera impactos positivos em toda a família, principalmente a partir de uma renda estável que dá segurança e contribui à satisfação das

necessidades básicas. Mas, apesar disto, as beneficiárias continuam em uma situação de inclusão social “fragilizada”, própria da situação de pobreza nas sociedades capitalistas. Também, se observa que o PBF, mesmo trazendo benefícios indiscutíveis, exerce uma função reforçadora de modos de subjetivação hegemônicos. Em primeiro lugar, da posição indivíduo-empREENDEDOR (Rose, 1998), responsabilizando as pessoas pelos problemas sociais. Em segundo lugar, da posição “mulher-mãe”, reforçada a partir das condicionalidades do Programa que acentuam a responsabilização das mulheres pela criação dos filhos. Finalmente, da posição “pobre”, que é reforçada através dos processos de classificação acionados pelo PBF na seleção de seus beneficiários (Ramos, 2016).

Uso da Psicologia Discursiva e da Teoria do Posicionamento

365

• Descrição da pesquisa.

A segunda investigação apresentada utiliza o enfoque teórico-metodológico da psicologia discursiva (Wetherell & Potter, 1996; Potter, 1998) e da teoria do posicionamento (Harré & van Langenhove, 1999). A pesquisa tem como propósito refletir sobre as mudanças nas políticas de inclusão social acontecidas entre 2015 e 2018, assim como analisar os efeitos destas mudanças sobre os posicionamentos subjetivos das mulheres entrevistadas.

Como já foi mencionado, nosso estudo se define pelo caráter comparativo. Seguindo a Malet (2011), afirmamos que um estudo comparativo deve ultrapassar a simples descrição, permitindo comparar procurando semelhanças e diferenças, em uma lógica comparativa crítica, não interessada pela generalização senão que pela particularidade situacional e cultural de cada contexto ou grupo estudado. Privilegiaremos a abordagem comparativa compreensiva (Regnault, 2017),

que nos permite interrogar as divergências e semelhanças entre os discursos das mulheres entrevistadas em 2015 e 2018. Também, pretende-se verificar se, mesmo considerando as especificidades de cada momento histórico, existem posicionamentos estáveis e consistentes nas subjetividades das mulheres durante este período de tempo.

O estudo se subdivide em duas partes complementares. Em primeiro lugar, nos propomos realizar um estudo de mídias para contextualizar as mudanças sócio-políticas acontecidas no país durante o período 2015-2018. Nosso intuito é observar como estas mudanças incidiram nas políticas públicas de inclusão social, particularmente no PBF, identificando os discursos sociais circulantes neste período de tempo vinculados ao Programa e seus beneficiários, para posteriormente estabelecer relações entre os discursos das mídias e os relatos emergentes das entrevistas com as beneficiárias.

366

Selecionaram-se duas mídias com distintos objetivos editoriais. As mídias selecionadas foram a Folha de São Paulo (FSP) e o site do Ministério do Desenvolvimento Social (MDS). As mídias foram acessadas em suas versões virtuais. O período de tempo selecionado de cobertura vai desde 2014 a 2018. A seleção deste período de tempo obedece ao objetivo de contextualizar a situação do país nos anos 2015 e 2018, anos das entrevistas com as mulheres beneficiárias. As mídias selecionadas têm distintas linhas editoriais e graus de cobertura, opção que buscou captar a diversidade de discursos, muitas vezes contrapostos, sobre um objeto polêmico como o Bolsa Família. A FSP é uma mídia de alcance nacional, sendo uma das mais importantes no Brasil, com forte repercussão na opinião pública. O site do MDS foi selecionado como fonte do discurso oficial referente às políticas públicas e ao PBF, apresentando duas visões distintas em dois sub-períodos de tempo: Dilma Rousseff (2014-2016) e Michel Temer (2016-2018).

No total, 387 notícias foram selecionadas entre as duas mídias. As notícias escolhidas foram agrupadas segundo os seguintes critérios:

1) mídia de procedência (FSP ou MDS); 2) ano de publicação (2014 a 2018). As variáveis mídia de origem e ano de publicação são relevantes para mapear nosso objeto de estudo, o Programa Bolsa Família. Nos interessa saber que conceitos são mais frequentemente utilizados em cada mídia e período de tempo (pré e pós impeachment), e se estes vocabulários conformam padrões que possam vincular-se à repertórios interpretativos (Wetherell & Potter, 1996) promovidos pelas mídias. Por outro lado, a variável ano de publicação nos ajudará a situar estes repertórios em momentos temporais particulares de interesse para nossa pesquisa.

Para a pré-análise dos dados faremos uso do o *software* Iramuteq (Camargo & Justo, 2016). Em nosso caso, especificamente, utilizaremos o Método Reinert ou de Classificação Hierárquica Descendente. Após o processamento da informação e a obtenção das classes, a fase qualitativa buscará aprofundar as formas de construção dos repertórios interpretativos, identificando os posicionamentos (Harré & van Langenhove, 1999) de distintos atores e as estratégias retóricas (Potter, 1998) utilizadas para a construção dos argumentos nas notícias, citando alguns exemplos textuais concretos das matérias selecionadas.

A segunda parte de nosso estudo pretende comparar os dados obtidos nas entrevistas realizadas em 2015 e 2018, para, a partir desta trajetória, identificar os posicionamentos que compõem as subjetividades das entrevistadas. Nos propomos identificar os posicionamentos que se mantêm estáveis no tempo e, que em consequência, são mais relevantes na constituição da identidade. Também queremos atender aos posicionamentos contingentes relativos a um momento temporal específico, que respondem às mudanças no cenário social. Entendemos que estes posicionamentos são construídos a partir de estratégias retóricas específicas acionadas por cada falante, as quais se enquadram em repertórios interpretativos que estão disponíveis em seu contexto cultural. Neste sentido, a pesquisa busca estabelecer um paralelo entre os repertórios interpretativos, posicionamen-

tos e estratégias retóricas produzidas pelas mídias e os observados nos relatos das entrevistadas, estabelecendo relações entre discursos no campo macro social (mídias) e micro social (subjetividades).

- **Método: aspectos conceituais e práticos.**

A partir de nosso referente teórico-metodológico, definimos um modelo de análise de discurso composto por três níveis:

1) Repertórios Interpretativos: trata-se da unidade básica de análise da psicologia discursiva. Sua identificação dentro do discurso implica a observação de regularidades que não dependem de um falante individual, senão que pertencem a um grupo ou comunidade de falantes que compartilham formas consistentes de construir práticas discursivas. Segundo Wetherell e Potter (1996), os repertórios interpretativos podem ser definidos como um conjunto de unidades linguísticas vinculadas e internamente coerentes composto por certos elementos essenciais que os falantes utilizam para construir versões/explicações sobre um objeto. Um repertório interpretativo está constituído por um grupo de conceitos usados de uma forma estilística e gramatical específica. Em definitiva, os repertórios interpretativos podem ser entendidos como as regularidades observadas no discurso relacionadas às categorias selecionadas pelos falantes dentro de um conjunto de possibilidades limitadas, que lhes permitem construir objetos, sujeitos e argumentos. Portanto, a análise de repertórios busca padrões e organizações recorrentes dentro dos discursos. Para identificar estes repertórios os autores indicam que os discursos devem ser entendidos a partir de três conceitos interconectados: função, variabilidade e construção.

2) Posicionamento: uma das funções mais relevantes dos repertórios discursivos é seu poder para disponibilizar posições para os sujeitos. As posições geralmente se organizam em torno de polaridades de caráter (dominante/dominado) ou papéis (pai/mãe). Pode-

mos afirmar que estas posições não existem de forma isolada, senão que estão relacionadas umas com as outras, ou seja, se tomam “em relação à” outra posição distinta ou incompatível (homem/mulher, rico/pobre, etc.). Por outra parte, o posicionamento refere-se ao ato de assumir uma posição, o que permite a construção de uma história pessoal coerente que dá sentido as próprias experiências. Posicionar-se implica um processo de identificação em que o sujeito assume para si um conjunto de atributos morais e pessoais definidos por categorias discursivas. Neste ato, o falante se localiza dentro de um *set* de categorias construídas a partir de pares polares de atributos morais. É natural de cada posição estar incorporada a uma estrutural relacional de direitos e deveres para aqueles que usam estes repertórios. Davies e Harré (1999) agregam que para toda posição existe um repertório conceitual disponível que permite construir seus fundamentos, provendo as categorias, imagens, estereótipos e metáforas necessárias para o sujeito. O posicionamento outorga à pessoa uma localização, um lugar social a partir do qual constrói sua identidade e vê o mundo. Existe um vínculo inexorável entre as posições que um sujeito ocupa no discurso e os repertórios através do quais interpreta o mundo social.

Finalmente, para van Langenhove e Harré (1999) um aspecto importante do posicionamento é que ele tem finalidades pragmáticas. Esta ideia de um uso, consciente ou não, por parte do sujeito, pressupõe o papel ativo do ator social e confere ao posicionamento sua característica estratégica ou funcional (Wetherell & Potter, 1996). Qualidades como a variabilidade e a construção (Wetherell & Potter, 1996), também se apresentam no ato de posicionamento, já que o sujeito seleciona dentro das alternativas disponíveis determinados vocabulários, formas verbais e pronominais, as quais são úteis para obter os efeitos pragmáticos desejados e construir seu próprio posicionamento no discurso.

3) *Estratégias Discursivas*: as estratégias discursivas são, segundo Potter (1998), as formas concretas de uso da linguagem que

permitem construir ideias e argumentos. São as formas linguísticas de manifestação dos repertórios interpretativos e posicionamentos, observáveis nas falas ou no material textual. Este nível corresponde a o trabalho concreto de análise textual e linguístico, que busca a identificação de argumentos e formas de uso da linguagem.

Os repertórios interpretativos constituem a matéria prima a partir da qual os discursos são construídos. Por sua vez, estes repertórios se valem de diversas estratégias retóricas e formas de construção para conseguir suas consequências performáticas. Os emissores são pessoas ativas e com interesses particulares que tentam construir relatos verdadeiros e fatuais sobre um objeto (PBF, por exemplo) ou sobre si mesmos (justificar seus posicionamentos através de valores e ordem morais). Para Potter (1998) os sujeitos, através das estratégias discursivas, tentam construir versões factuais e válidas dos objetos aos quais se referem e de si mesmos enquanto sujeitos com uma identidade particular. Geralmente, estas versões apontam para a construção de uma verdade discursiva, que se apresenta como objetiva, neutra e desinteressada. Para isto, os falantes utilizam diversas estratégias e tipos de argumentos. A análise busca identificar os recursos retóricos acionados pelas pessoas em situações particulares, identificar os repertórios interpretativos mais frequentemente utilizados e os tipos de posicionamento que os atores assumem nos intercâmbios sociais.

Reflexões sobre o Uso de Distintos Tipos de Análise de Discurso

A partir de algumas revisões críticas sobre nossa investigação (Baradit & Costa-Fernandez, 2018; Costa-Fernandez & Baradit, 2019), foi possível identificar fortalezas e limites decorrentes da aplicação dos métodos selecionados e o resgate de alguns aprendizados para posteriores pesquisas, especificamente para a tese de doutorado em andamento.

Dentro das fortalezas, identificamos que a influência do enfoque da governamentalidade e da ideia de hegemonia, proveniente do método da análise crítica do discurso (ACD), nos permite dar maior ênfase aos discursos e posições de sujeito hegemônicas. Neste sentido, nos centramos na ideia de assujeitamento dos indivíduos a posições discursivas dominantes. Conseguimos, assim, identificar os principais discursos hegemônicos e posições de sujeitos decorrentes nos relatos das mulheres entrevistadas.

Outro elemento importante em nossa pesquisa foi a relevância que foi tomando no curso da análise o conceito de posicionamento. Neste sentido, podemos dizer que os próprios dados foram sugerindo a importância deste conceito e sua utilidade foi estratégica para entender as subjetividades de nossas entrevistadas. Este aprendizado será levado para nossa segunda pesquisa, onde aprofundamos neste conceito através da proposta de Harré e van Langenhove (1999). Acreditamos que as contribuições destes autores podem nos ajudar a entender o surgimento de uma identidade múltipla composta por diversos posicionamentos subjetivos, tanto estáveis como contingentes, e relevar o papel ativo do sujeito na construção de sua própria subjetividade.

371

Entre os aspectos a serem melhorados, acreditamos que nossa definição de prática discursiva como elementos semióticos que são compartilhados intersubjetivamente, nos fez centrar nos discursos comuns a todas as mulheres, focando menos em elementos discursivos idiossincráticos. Nesta linha, consideramos que as possibilidades de resistência, o aparecimento de posições de sujeito alternativas e a ideia de uma subjetividade múltipla, não foram suficientemente aprofundadas nesta pesquisa. A partir destas observações, acreditamos importante indagar com maior profundidade nas particularidades estilísticas de cada falante, no uso variável da linguagem na construção de argumentos a partir de recursos discursivos.

Outro limite da análise na primeira pesquisa foi o pouco aprofundamento nas estratégias-discursivas específicas utilizadas, ou seja, do

nível pragmático do uso do discurso. Em geral, neste nível, optamos pela identificação das metáforas predominantes (Lakoff & Johnson, 2009) e de alguns recursos retóricos (Potter, 1998). Pensamos que esta situação possa ter acontecido devido a pouca experiência do pesquisador com análise linguística, a qual necessita de um conhecimento mais aprofundado em elementos argumentais e gramaticais, repertório que não necessariamente é da competência do psicólogo.

No quesito dos aprendizados, a partir de nossas experiências, observamos que todo método de análise textual, seja de discurso ou conteúdo, implica uma operação indutiva na qual, a partir dos dados, o pesquisador infere classes ou categorias gerais que sintetizam ou representam o observado. Ou seja, na análise se tenta extrair do material algum tipo de padrão ou aspectos comuns que são compartilhados pelos falantes. Embora o fato do trabalho analítico dos dados seja conduzido a partir de conteúdos, discursos, repertórios interpretativos ou posicionamentos, uma das operações do analista é identificar categorias que sintetizem ou resumam um grupo de dados. Se bem que na análise de conteúdo isto pode ser o procedimento principal (Bardin, 1996; Caregnato & Mutti, 2006), em uma análise do discurso o trabalho não pode terminar aí.

Como indicam Antaki, Billig, Edwards e Potter (2003), uma análise do discurso não pode perder de vista os detalhes e sutilezas presentes nos dados. Portanto, deve-se aprofundar nos usos pragmáticos dos discursos por parte dos falantes em situações concretas, centrando-se em fatores como a função, construção e variabilidade (Wetherell & Potter, 1996). Possivelmente, este é um dos aspectos diferenciais mais importantes entre análise de discurso (AD) e de conteúdo (AC), já que a primeira além de identificar padrões discursivos, se interessa pela função, efeitos ou uso dos repertórios por parte dos sujeitos. Neste sentido, considera-se que o indivíduo é um sujeito ativo, com agencia, liberdade e capacidade de escolha, que atua de forma estratégica nas relações sociais de acordo com seus interesses e metas. Como aprendizado para nossas próximas pesquisas, acreditamos que

devemos dar mais ênfase à análise das estratégias discursivas, ou seja, insistir nos usos funcionais, concretos e variáveis da linguagem por parte das entrevistadas, analisando de forma mais minuciosa como elas constroem, através do uso de recursos discursivos, os objetos dos quais falam, distintos argumentos úteis a contextos específicos e a si mesmas enquanto sujeitas posicionadas.

Neste sentido acreditamos que as ferramentas da psicologia discursiva e da teoria do posicionamento sejam dispositivos conceituais e práticos adequados para nossos objetivos de pesquisa. Temos definido um modelo de análise em três níveis, aplicável tanto à análise de mídia como de entrevistas. Pensamos que este modelo atende às necessidades de considerar os vários níveis em que o fenômeno discursivo se manifesta e atender a multiplicidade e complexidade da construção discursiva das identidades.

373

Pensamos que o conceito de repertórios interpretativos será de grande utilidade no estudo de mídias sobre o Bolsa Família e nos ajudará a observar os “grandes discursos” vinculados ao Programa que são veiculados em nossa sociedade, visto que os discursos que postulamos podem estar impregnados de uma série de mitos, preconceitos, estigmas e imagens incompletas sobre o Bolsa Família e seus beneficiários (Campello, 2013). Complementarmente, na análise de mídias, os conceitos de posicionamento e estratégias discursivas nos auxiliaram para não perder de vista os aspectos pragmáticos da construção dos atores sociais e argumentos nos discursos das mídias.

Já na análise de entrevistas, pensamos que o conceito de posicionamento, que já se mostrou útil na dissertação, será fundamental para compreender de melhor maneira as múltiplas posições de sujeito das mulheres beneficiárias do Bolsa Família. Pressupomos que esta perspectiva pode auxiliar na difícil tarefa de identificar, ao mesmo tempo, as dinâmicas de assujeitamento geradas pelos “grandes discursos” (por exemplo, das mídias), que subjetivam aos beneficiários do PBF de formas restritivas, preconceituosas e limita-

das, e as dinâmicas de resistência acionadas pelas mulheres, que se enfrentam ao difícil desafio de construir uma subjetividade positiva em um contexto que sistematicamente as coloca em posições moralmente desqualificadas (Paugam, 2003), como nos lugares sociais de “pobres” e “beneficiárias”, com todos os estigmas e preconceitos associados a estas etiquetas. Buscaremos colocar maior ênfase nas dinâmicas de resistência mobilizadas pelas mulheres, que através do uso de estratégias discursivas diversas, constroem, mesmo em um contexto desfavorável, identidades que são fonte de orgulho pessoal e reconhecimento social.

Referências

Antaki, Ch., Billig, M., Edwards, D., & Potter, J. (2003). El análisis de discurso implica analizar: crítica de seis atajos analíticos. *Athenea Digital*, 3, 14-35.

Badinter, E. (1991). *Existe el instinto maternal? Historia del amor maternal. Siglos XVII al XX*. Barcelona: Paidós Ibérica.

Baradit, C. (2016). *Práticas discursivas e modos de subjetivação de mulheres beneficiárias do Programa Bolsa Família (PBF) em contextos rurais. O caso da Zona da Mata Pernambucana* (Dissertação de Mestrado não publicada). UFPE, Recife.

Baradit, C., & Costa-Fernandez, E. (2018). Programa Bolsa-Família (PBF) e modos de subjetivação de mulheres beneficiárias na zona da mata sul de Pernambuco. In Grando, B., Pereira, L., Cunha, T., & Ferreira, W. (Orgs.). *Mulheres, culturas e identidades, Série Mulheres, Territórios e Identidades, Volume II* (pp. 25-38). Curitiba: Editora CRV.

Bardin, L. (1996). *El análisis de contenido*. Madrid: Ediciones Akal.

Camargo, B., & Justo, A. (2016). Tutorial para uso do Iramuteq. *Laboratório de Psicologia Social da Comunicação e Cognição (LAC-COS)*, Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Disponível em: <http://www.iramuteq.org/documentation/fichiers/tutoriel-en-portugais>

Campello, T. (2013). Uma década derrubando mitos e superando expectativas. In Campello, T., & Neri, M. (Orgs.). *Programa Bolsa Família: uma década de inclusão e cidadania* (pp. 15-24). Brasília: IPEA (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada).

Caregnato, R., & Mutti, R. (2006). Pesquisa qualitativa: análise de discurso versus análise de conteúdo. *Texto & Contexto Enfermagem*, 15(4), 679-684.

Castro, T., Abs, D., & Sarriera, J. (2011). Análise de conteúdo em pesquisa de psicologia. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 31(4), 814-825.

Costa-Fernandez, E., & Baradit, C. (2019). Subjetividades de beneficiárias do Programa Bolsa Família em contexto rural. *Fractal Revista de Psicologia*, 31, 35-42.

Davies, B., & Harré, R. (1999). Positioning and Personhood. In Harré, R. & van Langenhove, L. (Eds.). *Positioning Theory: Moral Contexts of Intencional Action* (pp. 32-52). Oxford: Blackwell Publishers Ltd.

Denzin, N., & Lincoln, Y. (2006). *O planejamento da pesquisa qualitativa. Teorias e abordagens*. São Paulo: Artmed Editora.

Donzelot, J. (1980). *A polícia das famílias*. Rio de Janeiro: Edições Graal.

Fairclough, N. (2001a). *Discurso e mudança social*. Brasília: Editora Universidade de Brasília.

Fairclough, N. (2001b). El análisis crítico del discurso como método para la investigación en ciencias sociales. In Wodak, R. & Meyer, M (Orgs.). *Métodos de análisis crítico del discurso* (pp. 179-204). Barcelona: Editorial Gedisa.

Foucault, M. (1992). *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Edições Graal.

Foucault, M. (2008). *Segurança, território, população. Curso dado no Collège de France (1977-1978)*. São Paulo: Editora Martin Fontes.

Gergen, K. (1996). *Realidades y relaciones: aproximaciones a la construcción social*. Barcelona: Paidós Básica.

Harré, R., & van Langenhove, L. (1999). *Positioning Theory: Moral Contexts of Intencional Action*. Oxford: Blackwell Publishers Ltd.

Hernández, R. (1998). *Metodología de la investigación*. México D.F.: Editorial Mc Graw Hill Interamericana.

Iñiguez, L. (2004). *Manual de análise do discurso nas ciências sociais*. Rio de Janeiro: Editora Vozes.

Lakoff, G., & Johnson, M. (2009). *Metáforas de la vida cotidiana*. Madrid: Ediciones Cátedra, Colección Teorema.

Lima, M. (2003). Análise de discurso e/ou análise de conteúdo. *Psicologia em Revista*, 9(13), 76-88.

377

Malet, R. (2011). Education comparée. In: Rayou, P. & Van Zanten, A. (Eds). *Les 100 mots pour l'éducation*. Paris: PUF, Que sais-je?.

Miller, P., & Rose, N. (2012). *Governando o presente. Gerenciamento da vida econômica, social e pessoal*. São Paulo: Editora Paulus, Coleção Biopolíticas.

Paugam, S. (2003). *A desqualificação social. Ensaio sobre a nova pobreza*. Porto: Porto Editora, Coleção Educação e Trabalho Social.

Potter, J. (1998). *La representación de la realidad. Discurso, retórica y construcción de la realidad*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.

Ramos, C. (2016). *La producción de la pobreza como objeto de gobierno*. Santiago: Ediciones Universidad Alberto Hurtado.

Regnault, E. (2017). *L'éducation comparée entre mesure et culture. Approche pragmatique et approche compréhensive*. Paris: l'Harmattan, Coll. Education Compare.

Rocha, D., & Deusdará, B. (2005). Análise de conteúdo e análise de discurso: aproximações e afastamentos na (re) construção de uma trajetória. *Alea*, 7(2), 305-322.

Rose, N. (1998). *Inventando nossos selfs: psicologia, poder e subjetividade*. Rio de Janeiro: Editora Vozes.

Valles, M. (2003). *Técnicas cualitativas de investigación social*. Madrid: Editorial Síntesis.

van Langenhove, L., & Harré, R. (1999). Introducing Positioning Theory. In Harré, R., & van Langenhove, L. (Eds.). *Positioning Theory: Moral Contexts of Intencional Action* (pp. 14-31). Oxford: Blackwell Publishers Ltd.

| 378

Wetherell, M., & Potter, J. (1996). El análisis del discurso y la identificación de repertorios interpretativos. In Gordo, A. & Linaza, J. *Psicologías, discursos y poder* Editora Visor: Madrid.

Wodak, R., & Meyer, M. (2003). *Métodos de análisis crítico del discurso*. Barcelona: Editorial Gedisa.

CAPÍTULO 14

Subjetivações e significação coletiva: um caminho fenomenológico para estudar a institucionalização de idosos

Maria Eduarda Araújo Gonçalves
Ingrid Gianordoli-Nascimento
Maria Isabel Pedrosa



O processo de subjetivação é compreendido como o modo que cada pessoa se apropria de seu meio sociocultural no qual se constitui, mas, ao mesmo tempo, constitui esse meio (Oliveira, Rego, & Aquino, 2006). Compreendido tal processo como sociointeracional e histórico, forçosamente, precisamos considerar as relações e significações produzidas coletivamente, uma vez que a constituição individual se efetiva com os outros, em que indivíduo e grupo são partes inseparáveis, ou seja, constitutivas uma da outra, em uma lógica de constituição simultânea (Carvalho, Império-Hamburger, & Pedrosa, 1998).

A Psicologia, como campo do saber científico, busca a construção do conhecimento psicológico. Necessário se faz, então, alçar significações de experiências subjetivadas, que possam ser compreendidas a partir de condições comuns vividas por pessoas diferentes. Com isso, evidencia-se a relevância de se refletir sobre o método, o caminho investigativo que oriente essa busca, que considere produções individuais situadas em um tempo e lugar, compreendendo-as, entretanto, como implicações de significações compartilhadas, recortadas e reconstruídas nas interfaces interacionais de diversos matizes e alcances.

Partindo-se dessa problematização, objetiva-se com este capítulo apresentar um procedimento metodológico que considere histórias de pessoas – ontogêneses que se desenrolam ao longo de um ciclo vital – e ao mesmo tempo alcance significações coletivas, compreendidas de modo situado e histórico. Viabiliza-se este objetivo, com uma pesquisa que foi realizada por uma das autoras (Gonçalves, 2019) que versou sobre o processo de institucionalização de idosos, buscando compreender as significações que eles atribuem à transição do lar para uma Instituição de Longa Permanência de Idosos (ILPI). O desafio metodológico objeto desse capítulo pode ser assim formulado: como capturar significações que são compartilhadas por idosos sobre a transição de moradia do lar para uma ILPI se suas histórias de vida trazem vivências bem peculiares? Os idosos participantes da pesquisa encontravam-se institucionalizados e possuíam razoável grau de autonomia de sua vida.

O caminho investigativo escolhido para esse estudo aliou o uso de narrativas autobiográficas, modo como os dados foram gerados, ao uso de um procedimento de organização de dados condizente com o método fenomenológico para a investigação psicológica, desenvolvido por Bullington e Karlsson (1984). Este procedimento tem sido aplicado, desenvolvido e adaptado por Trindade, Menandro e Gianordoli-Nascimento (2007). O método fenomenológico parece ser bastante útil aos nossos propostos de investigação, em especial, por nosso interesse não se restringir unicamente na compreensão da vivência individual e particular de uma pessoa em um contexto específico. Nesse sentido não estamos na busca da subjetividade individual, mas sobretudo, buscamos entender como diferentes pessoas experienciam certas condições que lhes são comuns. Esse é o caso dos idosos institucionalizados que aqui ganham protagonismo para nos revelar o sentido e o significado de suas experiências.

O instrumento de coleta permitiu que os entrevistados falassem livre e espontaneamente sobre os tópicos que julgassem ser mais importantes em suas trajetórias, revelando aspectos que marcam suas histórias de vida e, também, os contextos de desenvolvimento, de relações sociais, de poder e seu posicionamento geral no mundo. Assim, o método fenomenológico apresenta como resultados narrativas, que permitem extrair das trajetórias individuais dos participantes o que há de comum entre eles, objetivando a compreensão do processo de institucionalização. A intersecção com o método fenomenológico surge do objetivo de compreender como é experienciado um processo específico que é compartilhado por diferentes sujeitos e que se traduz em uma estrutura, ao fim do processo analítico, que é comum a todos eles. Entretanto, não se perdem de vista os próprios participantes, uma vez que os resultados aparecem no formato de narrativas que abarcam ‘unidades de significados’ que se mostram comuns às histórias de vida de cada um deles, embora podendo ser vivenciadas com contornos diferentes (Trindade et al., 2007).

Reflexões que Embasam Nossa Proposta

Ainda é amplo o debate na psicologia sobre como lidar cientificamente com a subjetividade. Jerome Bruner (1997), em crítica ao cognitivismo, defende que o conceito central de uma psicologia humana é o significado, bem como os processos e transações envolvidas na sua construção. “A própria forma das nossas vidas – o esboço grosseiro e em perpétua transformação da nossa autobiografia que carregamos em nossas mentes – é compreensível para nós mesmos e para os outros apenas em virtude desses sistemas culturais de interpretação” (p. 39).

Os postulados do autor deram força a uma vertente mais culturalista da psicologia, focada nas interações humanas em seu meio sociocultural, tendo o seu pensamento se ramificado ainda para várias áreas da ciência psicológica, como o próprio campo do desenvolvimento humano. Tania Zittoun (2009), por exemplo, a partir de uma perspectiva de desenvolvimento que engloba todo o curso de vida, centra sua teoria nas rupturas que, no geral, devem ser percebidas pelas próprias pessoas como um evento significativo e, nesse sentido, mesmo os eventos que poderiam ser chamados de normativos, podem ser percebidos como desafiadores e desencadeadores de mudança. Assim, uma transição, catalisada por uma ruptura, compreende a dinâmica de produção de significados – dar sentido ao novo.

É na cultura que se constitui a noção do canônico, do normativo, de como as coisas funcionam, ou deveriam funcionar, como é a nossa própria mente e mesmo a dos outros. A este princípio, Bruner (1997) chama de “psicologia popular”, enfatizando que, estando as pessoas investidas na previsibilidade dos acontecimentos, quando algo excepcional lhes acontece, é necessário interpretar a excepcionalidade de forma a torná-la compreensível. Para o autor, a cultura assume um papel constitutivo, onde estão arraigados os sistemas simbólicos disponíveis para a construção de significados pessoais, e é só em virtude da participação na cultura que esses

significados se tornam públicos e compartilhados. Assim, há uma interrelação constante: pessoa e cultura são indissociáveis.

Estas articulações e a dinâmica dos processos de significação ocorrem em uma trama que pode ser pensada em paralelo à metáfora de rede. Esta vem sendo utilizada nas diversas ciências, apresentando como ideia central a imagem de distintos pontos, sem ordenação aparente, conectados como teias, compreendendo múltiplas articulações que se configuram de diferentes maneiras, dinamicamente, a depender do momento, do contexto e das pessoas envolvidas (Rossetti-Ferreira, Amorim & Silva, 2004).

A rede pode ser definida como um “espaço produtor de significados” (Carvalho, Franco, Costa, & Oiwa, 2012, p. 64), na medida em que é um espaço de negociação e compartilhamento. É na relação com os outros que a rede se configura. A produção desses significados pressupõe não apenas saber “o que dizer, mas como, onde, para quem e sob que circunstâncias” (Bruner, 1997, p. 67), de modo que também se apreendem os cânones da cultura.

384

• A construção de um procedimento metodológico: autorrelatos sobre histórias de vida e o método fenomenológico para a investigação em psicologia.

É crescente o interesse por estudos sobre a institucionalização de idosos dada a chamada inversão da pirâmide etária com o crescimento desse conjunto da população e a consequente diminuição da oferta de cuidado familiar. Na revisão da literatura sobre o tema, é comum que a maioria das pesquisas sejam da área da saúde, em especial da enfermagem e gerontologia, mas ainda pouco se produz na psicologia e pouco se privilegia a experiência singular, os significados e as subjetividades atreladas à institucionalização (Brito & Moreira, 2018). A proposta do presente capítulo é contribuir para minimizar essa lacuna.

- **Narrativas autobiográficas: histórias de vida de idosos institucionalizados.**

Ecléa Bosi (1994) em seu trabalho inspirador sobre memórias de velhos argumenta que estes, como classe minoritária e sem poder de luta, precisavam de pessoas que lutassem por eles. Houve muitos avanços em termos de conquistas sociais para a população idosa e embora ainda haja muito a se alcançar e mais ainda a se lutar para impedir retrocessos, considera-se que o protagonismo dos idosos é indispensável. No próprio livro de Bosi, os participantes ganham um lugar de destaque por terem suas histórias apresentadas uma a uma, não os transformando apenas em dados de pesquisa, o que também acaba por aproximá-los do leitor. O desafio de capturar aspectos compartilhados a partir de experiências subjetivadas é discutido neste capítulo com um foco na transição de pessoas de mais de 60 anos, da moradia do lar para a moradia em uma instituição de longa permanência (ILPI).

385

Foi critério de inclusão na amostra ser residente da ILPI que acolheu a pesquisa e mostrou disponibilidade e interesse em participar do trabalho, a partir de contatos preliminares. O critério de exclusão foi ter registro em prontuário de possíveis comprometimentos intelectuais, uma vez que o procedimento de coleta exigia, minimamente, memória e fala preservadas e organizadas.

Inicialmente, foram realizadas visitas para conhecer a instituição, conhecer os residentes, o funcionamento institucional e os modos de relacionamento, a fim de interferir minimamente em suas rotinas, e, ainda, formalizar os acordos de pesquisa, além de possibilitar a seleção intencional da amostra. Também, como sugere Minayo (2012, p. 623), para “imersão na realidade empírica na busca de informações previstas ou não previstas no roteiro inicial” e que poderiam demandar adequações de teoria e método.

Seguindo sugestão de Bosi (2003, p. 60), considerando que “a pré-entrevista abre caminhos insuspeitados para a investigação”, esses encon-

tros preliminares com os possíveis participantes foram essenciais para colher informações importantes, que guiaram o resto do trabalho. Essa autora afirma ainda que a relação de pesquisa envolve responsabilidade pelo outro, um compromisso ético, e que a qualidade da entrevista depende ainda da qualidade da relação estabelecida entre pesquisador e pesquisado. Assim, nesses primeiros encontros e mesmo depois de iniciada a coleta, propriamente dita, investiu-se em conhecer um a um os moradores da instituição, possibilitando a entrevista com aqueles que se sentiam mais confortáveis com a pesquisadora.

Minayo (2017) sugere que, numa abordagem qualitativa, considere-se um número de participantes que seja suficiente para propiciar reincidência e complementariedade das informações. Assim, não foi predeterminado o número inicial de entrevistados, com a condição de que fossem ouvidos homens e mulheres, até o ponto em que as informações parecessem “saturadas”. De todo modo, todos os idosos considerados aptos a participarem da pesquisa foram abordados, direta ou indiretamente. Alguns rejeitaram e outros evitaram qualquer contato com a pesquisadora. O aumento do número de participantes implicaria, portanto, o acesso a outra ILPI. Por fim, foram entrevistados oito mulheres e dois homens, totalizando uma amostra de 10 participantes, que pareceu ter cumprido os critérios acima definidos.

386

Foi examinado o prontuário de cada idoso participante do estudo, para análise dos seus registros sociodemográficos, como os que indiquem a idade, o tempo de institucionalização, a renda e também as pessoas de sua rede fora da instituição. Previa-se que essas informações eram importantes para a caracterização do grupo investigado e para a análise dos relatos. Além disso, foram vistos os registros médicos, para checar os critérios de exclusão da amostra.

O principal procedimento de coleta foi uma entrevista, baseada no modelo de narrativas autobiográficas (Oliveira et al. 2006). Este instrumento permite que os entrevistados falem livremente sobre os tópicos que julgam ser mais importantes, revelando aspectos que marcaram

sua história de vida e que marcam também os contextos de desenvolvimento, de relações sociais, de poder e seu posicionamento geral no mundo. “As narrativas permitem, dependendo do modo como nos são relatadas, universalizar as experiências vividas nas trajetórias de nossos informantes” (Abrahão, 2003, p. 81). Assim, as produções narrativas, por mais que tratem de trajetórias pessoais de vida, podem dar pistas sobre concepções do grupo de idosos institucionalizados, de modo a desvelá-las a partir da pesquisa, podendo reverberar, em mudanças reais, para além das reflexões acadêmicas.

Foi solicitado a cada participante que falasse, livremente e sem interrupções, sobre sua história de vida, destacando os aspectos que ele próprio julgasse importantes, construindo uma narrativa até seu momento atual de vida, indicando o término do relato. A instrução inicial foi: *quero que o Sr./ Sra. me conte, livremente e do modo que achar que deve, sobre sua história de vida, destacando o que julgar importante e me indicando quando finalizar seu relato.*

387

Todos os participantes tiveram algum contato preliminar com a pesquisadora e já estavam informados de sua presença na instituição e o motivo de estar ali. Ainda assim, alguns participantes tiveram dificuldades de entender o que se pedia a partir da instrução ou tiveram dificuldades em desenvolver um relato corrido, sem intervenções da entrevistadora. Desse modo, em algumas entrevistas a pesquisadora precisou fazer algumas intervenções, na tentativa sempre de manter a tarefa em foco ou estimular a continuidade dos relatos. De todo modo, no momento em que os participantes iniciavam suas falas, era evitado ao máximo a intervenção da pesquisadora.

É importante considerar que a narrativa desenvolvida pelo entrevistado tem um caráter dialógico; ela apoia-se em outras relações e, em situação de pesquisa, é inevitável que se apoie também no pesquisador, no que o entrevistado acha que o seu ouvinte deseja escutar, bem como na relação que se estabelece entre eles, e que é perpassada por papéis e status sociais (Jovchelovitch & Bauer, 2002). Assim, a “pessoa traz

para a situação presente, para o momento da interação, sua história particular, que é a história de alguém envolvido em múltiplas posições e engajado em diferentes formas de discurso” (Oliveira, Guanaes & Costa, 2004, p. 81). Ainda as autoras propõem que no uso discursivo da linguagem, considerando o posicionamento das pessoas, deve-se ponderar, além do caráter mais estável do discurso, aquele em que se reconhecem amplamente seus significados, o seu caráter mais fluido, que se dá nas interações, quando as pessoas assumem e negociam posições, atribuindo significados pessoais.

Abrahão (2003, p. 85) comenta que, ao se trabalhar com narrativas de vida, participa-se da “[...] elaboração de uma memória que quer transmitir-se a partir da demanda de um investigador”. Os fatos narrados são ressignificados, reconstruídos, intencionalmente ou não, por uma memória que é seletiva. No momento da narração, a pessoa organiza e recria o passado no presente. Para Bruner (1997), as narrativas têm a função de estruturar o idiossincrático, promovendo negociações e evitando conflitos e rupturas. Assim, a partir de uma ruptura, as pessoas se engajam em um reposicionamento nos campos social e simbólico. Neste processo, ocupam lugares que implicam uma transformação na sua própria identidade, bem como lhes podem ser exigidos novos conhecimentos e habilidades sociais e cognitivas. Interligado a estes fatores, as pessoas também passam por processos de significação, a partir da elaboração das emoções e experiências, por meio da mediação simbólica, principalmente, mas não somente, a partir da linguagem verbal (Zittoun, 2008).

Esse tipo de relato evidencia, portanto, que nas trajetórias de vida não há uma linearidade previsível e progressiva de eventos, que o desenvolvimento é um processo simultâneo de perdas e ganhos, e, principalmente, de “ambiguidades, rupturas e descontinuidades” (Oliveira et al., 2006, p. 121). Então, o uso de narrativas autobiográficas justifica-se, uma vez que ao narrarem suas histórias, as pessoas sinalizam, elas mesmas, os pontos que significam como importantes no seu curso de vida, os pontos de viragem, ou de ruptura. A inclusão da transição do lar para

a ILPI no relato autobiográfico indicaria que o processo foi recortado como marcador do curso de vida sem que fosse necessária, de antemão, uma intervenção mais diretiva do pesquisador, como aconteceria se este perguntasse ao entrevistado sobre essa passagem.

Como observado em pesquisa realizada em Portugal (Faria & Carmo, 2015), o processo de transição do lar para uma ILPI é bastante idiossincrático, assim como os marcadores de ciclos de vida que são identificados nas narrativas. Ambos dialogam com o que é culturalmente estabelecido e com os significados que são compartilhados (Oliveira et al., 2006). Assim, deve-se atentar para que a singularidade das narrativas autobiográficas não se confunda com um relativismo, mas seja considerando uma produção apoiada em uma matriz sócio-histórica que perpassa os relatos, e a partir dos quais se podem encontrar significações que revelam compartilhamentos comuns de situações vivenciadas. Oliveira et al. (p. 127) ainda argumentam que “a maneira pela qual a narrativa é engendrada pelo sujeito faz coro à mentalidade de uma época”. Portanto, os relatos devem indicar as marcas históricas associadas às significações sobre ILPIs, mas de um modo singular, como aparece na história de vida de Íris, que encontra resistência da família e dos vizinhos à sua institucionalização, deparando-se com um discurso apoiado na referência de uma outra instituição filantrópica, que ela mesma não conhecia pessoalmente:

Aí eles pensavam lá, porque lá é um pouquinho... meio diferente. Aí o pessoal ficaram... Por exemplo... pensaram que era assim, aí não gostaram. Mas graças a Deus, aqui não. Aqui é... aqui eu vivo bem. [...] Mas eu nunca fui ali não. Mas diz que naquele tempo passado, era um pouquinho difícil. Aí o pessoal quando viram que eu vinha pra um lugar assim, eles pensaram que era lá. Aí eles ficaram zangado com meu filho. Só faltou apanhar, o bichinho. Todos os dois, ele e minha nora. [...] Porque sempre o pessoal disse: como é que um filho bota uma mãe... Porque eu fui uma mãe que graças a Deus que eu tenho orgulho de mim. Todo mundo sabe. Eu fui uma

mãe que sofria por ele. E o pessoal acharam que ele tava me desprezando. Aí não queria entender que era eu... Aí... Mas você sabe... que todos nós sabe, que Deus tem poder, aí acalmou... acalmou a tempestade.

[...] Eu fui passando, aí fui acostumando... A minha netinha vinha, tinha dois aninhos... Não, tinha três aninhos. Ela chegava aqui 'eu não vou não, vou ficar com vovó, vou ficar com vovó'. Eu digo: não meu amor, vá. Depois vovó vai, vá. Aí pronto, ficou. Ela foi se acostumando. Quando eu ia em casa ela dizia: ah vovó, vovó vai pra casinha dela né? Aí tudinho se acostumaram e hoje, graças a Deus, é tudo acostumada. (Excertos retirados do relato de Iris). (Gonçalves, 2019).

De modo geral, pode-se dizer que os relatos apresentam alguns significados que já são comumente associados à ILPI, como um local de abandono, ou o local para idosos que não têm família, mas também apontam para uma ressignificação em conformidade com as mudanças promovidas por instrumentos legais como o Estatuto do Idoso, de políticas públicas como a Política Nacional do Idoso (PNI), a atuação de órgãos de controle e fiscalização, o aumento de ofertas de serviços privados que agregam um outro tipo de valor à modalidade, além dos novos olhares que a mídia tem lançado sobre esses espaços (Cristophe & Camarano, 2010), que contribuem para que as ILPIs se insiram em um novo paradigma de cuidados de longa duração.

Deve-se considerar ainda, como sinaliza Bosi (1994), que nas narrativas não se busca a “realidade dos fatos”, ou uma “verdade”. É o que Bruner caracteriza como “indiferença factual”, lembrando ainda que “uma história é sempre a história de alguém” (1997, p. 53). Importa o que as pessoas julgam importante narrar na sua história de vida, considerando que enquanto narram usam “filtros”, lembrando de algumas coisas e esquecendo de outras, ou selecionando acontecimentos em detrimento de outros, seja intencionalmente ou não. Desse modo, não foi interesse de pesquisa buscar por motivos, justificativas ou

contrapor os relatos a “fatos”. Também na fase de análise, o interesse voltou-se para as significações que emergiram dos relatos, privilegiando o que o idoso “decidiu” falar naquele momento.

Todas as entrevistas aconteceram em uma única sessão. Não raro, em outros momentos, depois das entrevistas, os participantes voltavam a falar de assuntos que integraram seus relatos, em conversas informais, ou mesmo acrescentavam informações ao que tinham dito antes. Essas conversas não foram gravadas, mas foram registradas em um diário de campo, que foi utilizado em todas as visitas à instituição. O registro no diário abrangeu tanto os aspectos descritivos, dos espaços físicos, das pessoas e dos momentos; até os reflexivos, principalmente no que se refere às impressões da pesquisadora sobre os espaços, pessoas e momentos, como também sobre o próprio processo de pesquisa e condução das entrevistas.

• O método fenomenológico para a análise das histórias de vida

Após ter vencido o desafio da coleta, chega a hora do desafio da organização dos dados para a análise. Como focar as experiências comuns dos participantes de modo a alçar um conhecimento psicológico a ser compartilhado e não perder de vista as ricas histórias de cada um deles? Foi diante desse desafio que a pesquisadora decidiu usar o método fenomenológico interessada pela investigação de aspectos experienciados em comuns a partir de vivências particulares, a análise da vivência cotidiana orientada à descoberta de significados expressos pelos sujeitos sobre suas próprias experiências (DeCastro & Gomes, 2011).

Para Virgínia Moreira (2004) há diversas vertentes de pesquisa fenomenológica e o que as definiria como fenomenológica seria a finalidade de buscar o significado da experiência, motivo pelo qual o método tem aparecido de forma crescente (DeCastro & Gomes, 2011) aliado a outros procedimentos de pesquisa qualitativa, que, de forma geral, inspiram-se na fenomenologia (Trindade et al., 2007). O trabalho com esse tipo de

método só é possível com certo tipo de dados, coletados a partir de entrevista aberta, oral e com poucos participantes (Queiroz, 2007).

De forma alinhada aos estudos com narrativas autobiográficas, que buscam por significados, o método fenomenológico procura na própria expressão significativa dos sujeitos os temas e as generalidades sobre o fenômeno investigado, sem se preocupar também com a veracidade dos fatos. Assim, na análise, deve-se encontrar uma variedade grande de situações, mas também um tema ou estrutura que é comum a todos os relatos (Bullington & Karlsson, 1984). Então, o interesse do estudo não está nas vivências particulares, mas em como pessoas diferentes experienciam uma condição que lhes é comum (Gomes, 1997). A análise fenomenológica, dessa forma, deve chegar à “‘constituintes de significados’, ou seja, temas constituintes das descrições e reveladoras da ‘Estrutura’ do fenômeno vivido” (Trindade et al., 2007, p. 78), sendo que a “estrutura” se dá na articulação desses constituintes e não somente na sua explicitação.

392

São encontradas na literatura diversas descrições do método que visam, a partir da redução fenomenológica, chegar a essa estrutura. As autoras Trindade et al. (2007), com ampla experiência no trabalho com esse método, formularam os passos que são descritos a seguir, sintetizando o trabalho de outros grandes pesquisadores da área.

A primeira fase é a transcrição integral das entrevistas, com todos os seus detalhes, inclusive não verbais, pela própria pesquisadora, caracterizando o relato bruto da entrevista. Na segunda fase, em consonância com o que sugere Minayo (2012), as transcrições passam por uma “leitura atenta, reiterativa e cheia de perguntas” (p. 624), caracterizada por uma completa imersão nos dados e permitindo que se “localize temas significativos e comuns presentes na experiência vivida pelos participantes” (Trindade, et al. 2007, p. 83), ou o que as autoras chamam de “unidades de significado”.

Estas unidades podem ser derivadas dos próprios objetivos do tra-

balho – é a natureza de uma questão investigativa que indica os aspectos relevantes para a análise pretendida – como também devem emergir dos próprios relatos. Assim, na pesquisa tomada para nossas reflexões aqui realizadas, foram identificadas as seguintes unidades de significado: marcadores de curso de vida; concepções sobre condições sociais; motivos para institucionalização; aspectos da transição e adaptação à instituição; percepção de apoio social; aspectos que envolvem a velhice; e religiosidade.

Na terceira fase se faz a distribuição de trechos brutos de cada um dos relatos, nas unidades de significado. Alguns trechos repetem-se em mais de uma unidade e esta fase serve pra confirmar a identificação das unidades, bem como revê-las e mesmo excluir algumas delas. Podemos indicar, a título de exemplo, o seguinte trecho da entrevista de Tulipa, que oferece suporte à unidade de significado identificada no trabalho de Gonçalves (2019) como “motivos para institucionalização”:

393

Ah... então, eu vim aqui pelo seguinte, se eu não tenho família... de sangue... Que todas foram embora. Fugiram... quer dizer, morreram... partiram né? Para o outro lado da vida e eu fiquei. Se eu tivesse... só tinha eu e meu irmão. Meu irmão faleceu, ficou eu. E em seguida também meu pai resolveu viajar, então minha tia... eu tenho uns primo e umas prima em São Paulo, mas eu não tenho... perdemos o contato. Era carta, esse negócio todo... não tinha telefone antigamente. Agora que tem esse intern... essas coisa toda, antigamente não tinha. Então, perdemos o contato e num quero mais saber deles não. Eles são pra lá e eu pra cá. Graças a Deus... eu sempre... peço ao senhor que os abençoe... e eu to aqui.

[...] Quando foi em 2003, antes disso, em 2003... antes de acontecer tudo isso... 2003 eu vim morar aqui. Porque eu pensei assim... você sabe, quando a gente é jovem, tudo bem. Mas quando a gente fica na idade, assim... as coisa vai ficando diferente. E eu não sabia se de repente eu ia

amanhecer o dia ‘desconchegada’, cheia de problemas, né? Pra dar trabalho... Aí vim morar aqui.

[...] Aí pastor X: Amada, você tem certeza que quer morar no (nome da instituição)? Disse: quero, porque, pastor, pode ser... ‘Mas você tá jovem, menina...’ Não, mas quero não. É 65, já tava com 66 pra 67. Aí disse: aí eu já tô lá, quando chegar a idade crítica, eu já tô lá.

A fase seguinte, a quarta, caracteriza-se pela padronização parcial desses trechos em terceira pessoa, sintetizando o conteúdo. Assim, os trechos que compõem a mesma unidade de “motivos para institucionalização” da participante, transformam-se no seguinte texto:

Tulipa foi morar na instituição porque não tinha familiares vivos morando em Recife. “Só tinha eu e meu irmão. Meu irmão faleceu, ficou eu. E em seguida também meu pai resolveu viajar. Então minha tia... Eu tenho uns *primo* e umas *prima* em São Paulo, mas eu não tenho... perdemos o contato. Era carta, esse negócio todo... não tinha telefone antigamente”. Ela se mudou em 2003, quando tinha 66 anos, e temia que chegasse à ‘idade crítica’ e precisasse de cuidados. “Porque eu pensei assim, você sabe, quando a gente é jovem, tudo bem. Mas quando a gente fica na idade, assim... as *coisa* vai ficando diferente. E eu não sabia se de repente eu ia amanhecer o dia *desconchegada*, cheia de problemas, né? Pra dar trabalho... Aí vim morar aqui.”

394

Algumas transcrições literais são mantidas e os trechos são organizados em uma estrutura final, que é elaborada na quinta e última fase da análise. A estrutura deve articular as unidades de significado encontradas em um texto narrativo único. Esse texto final, que é apresentado na seção dos resultados, é escrito na ordem cronológica dos acontecimentos na vida de cada um dos participantes, a fim de explicitar a tarefa que lhes era dada, ainda que em muitos relatos brutos não parece haver essa linearidade, com idas e vindas comuns a qualquer relato oral. Como há relatos com

tempos e densidades diversas, as narrativas de cada um deles reflete a estrutura comum formada pela rede de unidades de significados compartilhados nas experiências comuns ainda que seus conteúdos revelem os sentidos próprios de suas vivências, o que torna cada narrativa preservando as particularidades em tamanho e conteúdo. É função desses textos finais chamados de ‘estruturas narrativas’ articular – os relatos de todos os participantes da pesquisa – e aproximar-se o máximo possível da realidade de cada um dos participantes (Gonçalves, 2019; Trindade et al. 2007).

Possibilidades e limitações do procedimento delineado

Com uma perspectiva qualitativa para análise dos dados, tivemos a pretensão de delinear um procedimento metodológico que simultaneamente considerasse processos de subjetivação de participantes de pesquisa, inferidos por meio de relatos autobiográficos, e significações coletivas, alçadas dessas histórias biográficas que tivessem interesse para uma produção psicológica. O delineamento construído foi exemplificado com uma pesquisa realizada por meio da qual se estudou o processo de institucionalização de idosos, buscando compreender as significações que eles atribuem à transição do lar para uma ILPI.

Os relatos autobiográficos – as histórias de vida de cada um dos participantes contadas livremente – permitiram que os idosos selecionassem e sintetizassem os eventos significativos de sua vida, a partir de sua ótica, enfatizando-os segundo seu próprio interesse e relevância; por outro lado, o método fenomenológico permitiu identificar unidades de análises dos relatos autobiográficos, que serviram de guia para a elaboração e apresentação sintética de cada uma das narrativas dos participantes da amostra. As narrativas elaboradas que constituíram os resultados da pesquisa contemplavam, portanto, uma estrutura que se baseava nas unidades de significados comuns para a análise, mas o texto narrativo seguia a ordem cronológica apresentada pelos participantes, preservando-se, em muitos casos, o modo como eles

falavam suas histórias. São as unidades de análise usadas em pesquisas fenomenológicas, alçadas dos relatos originais dos participantes, que criam um esteio compartilhado, necessário para se poderem discutir comparativamente as significações coletivas. Preserva-se, assim, o processo de subjetivação dos indivíduos, ao mesmo tempo que se podem inferir significações coletivas de interesse para o conhecimento psicológico de uma mesma experiência.

As narrativas dos participantes, elaboradas a partir da análise fenomenológica, podem, então, ser discutidas de acordo com os objetivos da pesquisa. Como toda discussão dos resultados, as inferências possíveis devem se basear em teorias que embasam o trabalho investigativo que, desde o início, respaldam as escolhas de caminhos para geração e análise dos resultados. No exemplo aqui tratado, as significações coletivas de um grupo de idosos sobre a transição do lar para uma ILPI tinham o suporte de teorias que compreendem o fenômeno da subjetivação construído com o outro em interações sociais, que faz emergirem significações coletivas que fazem parte de um contexto cultural e que, por sua vez, implicam modos específicos de subjetivações.

Destaca-se que o uso do método fenomenológico a partir de relatos autobiográficos parece ser instrumento profícuo para investigações de cunho qualitativo. Entretanto, como qualquer outro instrumento de análise, há limitações que precisam ser superadas. Ler os relatos, apreender possíveis unidades de análise que possam ser comuns enquanto fenômeno estudado, e posteriormente ter as falas recortadas de cada um deles, revelando a experiência como fenômeno compartilhado não é tarefa fácil; exige discernimento e perspicácia, pois as falas dos participantes são, muitas vezes, envolvidas de nuances e peculiaridades que encobrem ou disfarçam aspectos que podem ser identificados. Muitas vezes os significados das vivências aparecem como contradições no discurso, com disfarces e até ausências. É o conjunto do relato que permite, muitas vezes, um recorte de algum trecho ser identificado como uma unidade presente em vários outros relatos, mostrando-se como um elemento fundamental que estrutura os significados do que experienciam em comum e assim podem ser identificados como estru-

turantes para a compreensão do fenômeno estudado. Neste sentido, o uso de relatos autobiográficos dificulta a tarefa de capturar essas unidades. Analisar respostas dadas a questões é um percurso mais direto, pois é permitido ao entrevistador insistir na pergunta, mesmo que a reapresente em outro momento da entrevista e com outras palavras. Já a instrução inicial de que o participante conte sua história de vida implica que ele próprio escolha o que contar ou destacar.

No caso da pesquisa examinada aqui, essa instrução tinha o objetivo de capturar se foi ou não significativo para o idoso sua entrada na ILPI. Se ele mencionasse esse evento, e a depender de como isso era relatado, sua menção poderia ser tomada como um marcador de seu curso de vida. Assim, o uso dessa instrução inicial, sem um roteiro que pudessem guiar o caminho das entrevistas, deu margem a relatos com forma e conteúdo bem diversos, inclusive no nível de profundidade. Exigiu da pesquisadora mais habilidade para manejar os encontros, de modo a conseguir os relatos, mesmo quando os entrevistados encontravam dificuldades com a instrução. Assim, manter um roteiro de entrevistas semiestruturado permite ao pesquisador capturar aspectos do fenômeno estudado que podem vir a favorecer a percepção e a diversidade de elementos presentes nas vivências pessoais que se apresentam como elementos de uma estrutura comum da experiência compartilhada, que se revelaria mais delineada na narrativa das entrevistas.

Por outro lado, o caráter aberto dos relatos autobiográficos apresentou uma grande riqueza de “dados” que poderiam ser analisados. Nesse ponto, trabalhar com uma amostra menor de participantes possibilitaria contemplar integralmente todos os aspectos que emergiram de seus relatos. Mas isso talvez não contemplasse os critérios que Minayo (2017) aponta para a “saturação” da amostra de pesquisas qualitativas, refletindo a quantidade e a intensidade das múltiplas dimensões do fenômeno – o que exigiria inclusive, como já apontado, abranger participantes de outras instituições. Assim, os “dados” obtidos poderiam ainda ser tratados sob diversos outros prismas e serem examinados a partir de outros questionamentos que estiveram fora do interesse imediato da pesquisa trazida aqui como exemplo de nossas reflexões.

Referências

Abrahão, M. (2003). Memória, narrativas e pesquisa autobiográfica. *Revista História da Educação*, 14, 79–95. Recuperado a partir de <https://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/30223>

Bosi, E. (1994). *Memória e Sociedade: lembranças de velhos*. São Paulo: Companhia das Letras.

Bosi, E. (2003). *O tempo vivo da memória: ensaios de psicologia social*. São Paulo: Ateliê Editorial.

Brito, S. S., & Moreira, P. C. (2018). Revisão integrativa sobre o envelhecimento em instituições de longa permanência. *Revista IGT na Rede*, 15(28), 50-75. Recuperado a partir de <https://www.google.com/search?client=firefox-b-d&q=Revis%C3%A3o+integrativa+sobre+o+envelhecimento+em+institui%C3%A7%C3%B5es+de+longa+perman%C3%Aancia>

Bruner, J. (1997). *Atos de significação*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Bullington, J., & Karlsson, G. (1984). Introduction to phenomenological psychological research. *Scandinavian Journal of Psychology*, 25, (pp. 51-63). doi.org/10.1111/j.1467-9450.1984.tb01000.x

Carvalho, A. M. A., Franco, A. L. S., Costa, L. A. F., & Oiwa, N. N. (2012). Rede de cuidadores envolvidos no cuidado cotidiano de crianças pequenas. In M. G. Castro, A. M. A. Carvalho, L. V. C. Moreira (Orgs.), *Dinâmica familiar do cuidado* (pp. 63-110). Salvador: EDUFBA.

Carvalho, A. M. A., Império-Hamburger, A., & Pedrosa, M. I. (1998). Interaction, regulation and correlation in the context of human development: Conceptual discussion and empirical examples. In M. C.

D. P. Lyra & J. Valsiner (Eds.), *Construction of psychological processes in interpersonal communication* (pp.155-180). Stamford, Connecticut: Ablex Publishing Corp.

Cristophe, M. & Camarano, A. A. Dos asilos às instituições de longa permanência: uma história de mitos e preconceitos. In A. A. Camarano (Org.), *Cuidados de longa duração para a população idosa: um novo risco social a ser assumido?* (pp. 145-162). Rio de Janeiro: IPEA, 2010.

DeCastro, T. G. & Gomes, W. B. (2011). Aplicação do método fenomenológico à pesquisa em psicologia: tradições e tendências. *Estudos de Psicologia*. Campinas, 28(2), 153-161. doi.org/10.1590/S0103-166X2011000200003

Faria, C. G. & Carmo, M. P. (2015). Transição e (in)adaptação ao lar de idosos: um estudo qualitativo. *Psic.: Teor. e Pesq.*, Brasília, 31(4), 435-442. doi.org/10.1590/0102-37722015042472435442

399

Gomes, W. B. (1997). A entrevista fenomenológica e o estudo da experiência consciente. *Psicologia USP*. São Paulo, 8(2), 305-336. doi.org/10.1590/S0103-65641997000200015

Gonçalves, M. E. A. (2019). *Processos de significação de idosos sobre sua transição do lar para Instituições de Longa Permanência (ILPI)* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Pernambuco, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Recife.

Jovchelovitch, S. & Bauer, M. W. (2002). Entrevista narrativa. In M. W. Bauer, & G. Gaskell (Orgs.), *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático* (pp. 90-113). Petrópolis: Vozes.

Minayo, M. C. S. (2012). Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. *Ciênc. Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, 17(3), 621-626. doi.org/10.1590/S1413-81232012000300007

Minayo, M. C. S. (2017). Amostragem e saturação em pesquisa qua-

litativa: consensos e controvérsias. *Revista Pesquisa Qualitativa*. São Paulo, 5(7), 01-12. Recuperado a partir https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4111455/mod_resource/content/1/Minayosaturacao.pdf

Moreira, V. O. (2004). Método Fenomenológico de Merleau-Ponty como ferramenta crítica na pesquisa em psicopatologia. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 17(3), 447-456. doi.org/10.1590/S0102-79722004000300016

Oliveira, Z. M. R., Guanaes, C., & Costa, N. R. A. (2004). Discutindo o conceito de “jogos de papel”: uma interface com a “teoria do posicionamento. In M. C. Rossetti-Ferreira, K. S. Amorim, A. P. S. Silva, & A. M. A. Carvalho (Orgs.), *Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano* (pp. 69-80), Porto Alegre: Artmed.

Oliveira, M. K., Rego, T. C., & Aquino, J. G. (2006). Desenvolvimento psicológico e constituição de subjetividades: ciclos de vida, narrativas autobiográficas e tensões da contemporaneidade. *Pro-Posições*, Campinas, 17(2), (pp. 19-138). Recuperado a partir de <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643631>

Queiroz, A. A. (2007). *Investigação qualitativa: a fenomenologia na investigação*. Recuperado a partir de: <https://docplayer.com.br/3397752-Investigacao-qualitativa-a-fenomenologiana-investigacao-anaqueirozmae-gmail-com-se-usar-este-material-por-favor-cite-a-fonte.html>

Rossetti-Ferreira, M. C., Amorim, K. S., & Silva, A. P. S. (2004). Rede de significações: alguns conceitos básicos. In M. C. Rossetti-Ferreira, K. S. Amorim, A. P. S. Silva, & A. M. A. Carvalho (Orgs.), *Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano* (pp. 23-34). Porto Alegre: Artmed.

Trindade, Z. A., Menandro, M. C. S., & Gianordoli-Nascimento, I. F. (2007). Organização e interpretação de entrevistas: uma proposta de procedimento a partir da perspectiva fenomenológica. In M. M. P Rodrigues & P. R. M Menandro. (Orgs.), *Lógicas metodológicas: trajetos de pesquisa em Psicologia* (pp. 71-92). Vitória: UFES – Programa de Pós-Graduação em Psicologia/GM Gráfica Editora trajetos de pesquisa em psicologia.

Zittoun, T. (2008). Learning through transitions: The role of institutions. *European Journal of Psychology of Education*, 23(2), (pp. 165-181). doi:10.1007/BF03172743

Zittoun, T. (2009). Dynamics of life-course transitions: A methodological reflection. In J. Valsiner, P. C. M. Molenaar, M. C. P. D. Lyra, & N. Chaudhary (Orgs.), *Dynamic process methodology in the social and developmental sciences* (pp. 405-430). New York: Springer-Verlag.

SOBRE OS AUTORES

403

ALDA JUDITH ALVES MAZZOTTI

Professora emérita das Universidades Federal do Rio de Janeiro e Universidade Estácio de Sá, professora titular da área de Psicologia da Educação nessas mesmas universidades. Doutorado em Psicologia Educacional (New York University), Mestrado em Educação (UFRJ), graduação em Psicologia UFRJ e graduação em Pedagogia na antiga Universidade do Brasil. Pesquisadora Associada do Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade - CIERS-Ed/ Cátedra UNESCO vinculado à Fundação Carlos Chagas. Pesquisadora nível 1 do CNPq e consultora ad-hoc de diversos periódicos e agências de fomento nas áreas de Educação e Psicologia. E-mail: aldamazzotti@gmail.com

CARINA PESSOA SANTOS

Pesquisadora do Laboratório de Interação Social Humana (LabInt). Realizou Doutorado no Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Atua como psicóloga na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). E-mail: cpspostal@yahoo.com.br

CLAUDIO BARADIT

Psicólogo pela Universidade de Valparaíso (UV-Chile). Mestre em Psicologia, Universidade Federal de Pernambuco (UFPE-Brasil). Doutorando e Investigador no Programa de Pós-graduação de Psicologia da Universidade Federal de Pernambuco, Laboratório de Interação Social Humana (LabInt). Trabalha como investigador na área de Psicologia Social, especificamente nos temas de Políticas Públicas, pobreza e exclusão social. E-mail: baradit.claudio@gmail.com

ELAINE MAGALHÃES COSTA FERNANDEZ

Professora permanente do Pós-graduação em psicologia da UFPE com pós-doutorado na Universidade de Toulouse Jean Jaurès (França). Coordena a linha de Pesquisa “Processos psicológicos nas migrações, Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs) e interculturalidade” inserida no Laboratório de Interação Social Humana (LabInt). E-mail: elainef@free.fr

404

FATIMA MARIA LEITE CRUZ

Professora do Departamento de Psicologia e Orientação Educacionais, mestrado e doutorado em educação (UFPE) e pós doutorado na UNESA(RJ). Desenvolve pesquisas focando a psicologia na educação com abordagem psicossocial e interesse no desenvolvimento de processos de inclusão/exclusão. E-mail: fatimacruz@yahoo.com

FERNANDA GOMES VASCONCELOS

Especialista em Saúde Mental UPE/HUP Mestrado em Psicologia UFPE. E-mail: fernandagvas@gmail.com

FERNANDA RIBEIRO SIQUEIRA

Doutora e Mestre em Psicologia pela UFPE. É especialista em Família e Realidade Social pela Fafire e Graduada em Psicologia pela UFPE. Atualmente, atua como Psicóloga Educacional e Clínica. E-mail: fsiqueira_psico@hotmail.com

INGRID FARIA GIANORDOLI-NASCIMENTO

Doutora em Psicologia pela Universidade Federal do Espírito Santo. Atualmente é professora do Departamento de Psicologia da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e coordena o Núcleo de Pesquisa em Representações, Memória, Identidade e Práticas Sociais. Atua no Programa de Pós-graduação em Psicologia da UFMG. Bolsista de produtividade Pesquisador Mineiro (PPM-FA-PEMIG). E-mail: ingridfgian@gmail.com

JULIANA MARIA FERREIRA DE LUCENA

Professora da Universidade de Pernambuco (UPE). Doutora em Ciências pelo Programa de Psicologia Experimental da Universidade de São Paulo. É pesquisadora do Laboratório de Interação Social Humana (LabInt) e do Laboratório de Etologia Desenvolvimento e Interações Sociais (LEDIS-USP). Faz pesquisa com ênfase no estudo do desenvolvimento infantil a partir da etologia e orienta estudos nos seguintes temas: interação de crianças, brincadeiras entre crianças, compreensão social de crianças. E-mail: jmflucena@gmail.com

405

KARINE PORPINO VIANA

Doutora em Psicologia pela Universidade de Oslo-Noruega onde atualmente leciona na graduação e no mestrado. É pesquisadora do Laboratório de Interação Social Humana (LabInt) e conduz estudos a respeito do desenvolvimento sociocognitivo infantil, em particular Teoria da Mente e Compreensão das Emoções. E-mail: karinepv@gmail.com

MANOEL DE LIMA ACIOLI NETO

Psicólogo (UFPE), Especialista em Saúde Mental (UNICAP), Mestre e Doutor em Psicologia (UFPE). É Professor Titular do Colegiado de Psicologia e da Pós-Graduação do Centro Universitário de Tecnologia e Ciências (UNIFTC) e Coordenador do Laboratório de Práticas Sociais (LAPS/UNIFTC). E-mail: mdlacioli@hotmail.com

MARCELA KAROLINNY DA SILVA COSTA

Graduada em Ciências Biológicas Licenciatura pela Universidade Federal de Pernambuco. Desenvolve pesquisa com crianças e em representações sociais. Atua em projetos de extensão com ênfase em Residência Docente. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinar em Formação Humana, Representações e Identidades – GEPIFHRI/UFPE/CNPq. E-mail: mksc1997@gmail.com

MARIA CAROLINA MARQUES DOS SANTOS

Licenciada em Pedagogia pela UFRPE, Pós-graduanda em Neuroeducação e Primeira Infância pela UPE/CEREBRUM, Mestranda em Educação, Culturas e Identidades pela UFRPE/FUNDAJ, membro do Núcleo de Investigação em Neuropsicologia, Afetividade, Aprendizagem e Primeira Infância (NINAPI). E-mail: maria.carolina.msantos04@gmail.com

MARIA EDUARDA ARAÚJO GONÇALVES

Bacharel e Mestre em Psicologia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Tem orientado seu interesse pelo estudo do envelhecimento humano, em especial sua interface com as instituições de longa permanência. E-mail: araujo.madu@gmail.com

MARIA DE FÁTIMA DE SOUZA SANTOS

Professora do Programa de Pós-graduação em Psicologia da UFPE. Doutora em Psicologia pela Universidade de Toulouse II atua na área de psicologia social e psicologia do desenvolvimento, com ênfase em representações sociais. Bolsista de produtividade do CNPq. E-mail: fatimasan@uol.com.br

MARIA ISABEL PEDROSA

Integra o Laboratório de Interação Social Humana (LabInt), do Departamento de Psicologia, da UFPE. Realizou Doutorado no Departamento de Psicologia Experimental do Instituto de Psicologia da USP e Pós-Doutorado na Duke University (USA). Orienta suas investigações para a descrição e compreensão da ontogênese infantil,

buscando integrar aspectos evolutivos e culturais em suas análises. E-mail: mariaaisabel.pedrosa5@gmail.com

MELINA DE CARVALHO PEREIRA

Psicóloga da Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF). Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Concluiu a Graduação e Bacharelado em Psicologia pela UFPE. E-mail: melinamcp@gmail.com

MILENA ATAÍDE MACIEL

Mestre em Psicologia. Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Psicologia da UFPE. Integrante do Laboratório de Interação Social Humana (LabInt). E-mail: milenaamaciell@gmail.com

POMPÉIA VILLACHAN-LYRA

Professora Associada II do Departamento de Educação da UFRPE e do PPG em Educação, Culturas e Identidades (UFRPE/FUNDAJ). Coordena o Núcleo de Investigação em Neuropsicologia, Afetividade, Aprendizagem e Primeira Infância (NINAPI). Realizou o Mestrado e o Doutorado no PPG em Psicologia Cognitiva da UFPE, com estágio de doutorado na Universidade de Utah (USA). Orienta suas investigações no campo da primeira infância, articulando as áreas da Educação, Psicologia do Desenvolvimento e Neurociências. E-mail: pompeialyra@gmail.com

RENATA LIRA DOS SANTOS ALÉSSIO

Professora do Departamento de Psicologia e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFPE. Integra o Laboratório de Interação Social Humana (LabInt), do Departamento de Psicologia, da UFPE. Desenvolve pesquisas nos campos da psicologia social e do desenvolvimento a partir de uma perspectiva sociointeracionista. E-mail: renatalir@gmail.com

SIDCLAY BEZERRA DE SOUZA

Professor Auxiliar do Departamento de Psicologia (Facultad de Ciencias de la Salud - Universidad Católica del Maule). Integra o Laboratório de Interação Social Humana (LabInt), do Departamento de Psicologia, da UFPE. Realizou Doutorado na Universidade de Lisboa e Pós-doutorado na UFPE. Também é pesquisador associado do Centro de Investigação em Ciências Psicológicas – CICPSI, Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa. Seus principais interesses de investigação versam sobre: bullying, cyberbullying, clima escolar e universitário e estudos interculturais em Psicologia. E-mail: sbezerra@ucm.cl

SIMONE PATRÍCIA DA SILVA

Professora da Universidade Federal de Campina Grande, lotada na Unidade Acadêmica de Educação Infantil. Realizou Doutorado no Departamento de Psicologia da Universidade Federal de Pernambuco. Desenvolve pesquisas na área de Educação, com ênfase em Psicologia Social. E-mail: simonecatia@hotmail.com

408

TARSO MAZZOTTI

Professor Titular da Universidade Federal do Rio de Janeiro (2000). Pesquisador associado da Fundação Carlos Chagas. Doutorado em Educação pela USP (1987), Mestrado em Educação pela UFSC (1978), Graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (1972). Coordenou o Programa de Pós-Graduação em educação da Universidade Estácio de Sá. Estudos com ênfase em Filosofia da Educação, investiga na área de representações sociais, retórica, filosofia da educação, epistemologia. E-mail: tmazzotti@icloud.com

VANESSA NICOLAU FREITAS DOS SANTOS

Mestre em Educação, Culturas e Identidades (PPGECI - UFRPE/FUNDAJ), Pedagoga (UFPE) e intérprete da Libras (CAS). Faz parte do grupo de pesquisadoras do Núcleo de Investigação em Neuropsicologia, Afetividade, Aprendizagem e Primeira Infância (NINAPI/

UFRPE). Atua como professora no Centro Universitário UNIBRA e no segmento da Educação Infantil do Instituto Capibaribe. E-mail: vanessanfsantos@gmail.com

VICTORIA LUIZA RAMOS DA SILVA

Graduanda em Letras Português - Licenciatura pela Universidade Federal de Pernambuco. Desenvolve pesquisa em representações sociais. Atua como professora de inglês. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinar em Formação Humana, Representações e Identidades - GEPIFHRI/UFPE/CNPq. E-mail: victorialuiiza@hotmail.com

VIVIANE DE BONA

Professora do Centro de Educação e do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Pernambuco. Doutora em Educação (UFPE). Desenvolve pesquisa e extensão com foco em Formação de Professores, Educação Infantil, processos de ensino e aprendizagem, infância contemporânea e representações sociais. Vice-líder do Grupo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinar em Formação Humana, Representações e Identidades - GEPIFHRI/UFPE/CNPq. E-mail: vi-vidbona@gmail.com

YURI SÁ OLIVEIRA SOUSA

Professor Adjunto do Instituto de Psicologia (IPS) da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Psicólogo, mestre e doutor em Psicologia (UFPE), desenvolve pesquisas na área da Psicologia Social, notadamente sobre temas relacionados ao uso de álcool e outras drogas. E-mail: jurisousas@gmail.com

