



## Análise crítica de discurso: interações de crianças com futuros docentes

### Critical discourse analysis: interactions of children with future teachers

**Judite Zamith Cruz**

Instituto de Educação, Universidade do Minho

juditezc@ie.uminho.pt

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-5897-6143>

#### Resumo

As experiências intersubjetivas nos encontros com crianças, partilhadas em aulas no ensino superior universitário, permitiram encorpar a formação psicológica para a prevenção de sofrimentos nos mais novos, expressos numa linguagem quotidiana. Como “opera” a Análise de Críticas do Discurso (ACD)? No domínio da interação dual, da criança com um futuro educador, a ACD patenteia o medo, a opressão ou a ira e as quotidianas tristezas. A mudança metodológica propiciada nesse paradigma para processos psicossociais de dominação e de exclusão de uma minoria, enfatiza a cultura na região Norte de Portugal. Importou-nos circunscrever tanto a palavra como o texto visual, o que teve como intenção uma busca de significados por estudantes universitários, sobre palavras soltas e figuras estáticas da criança, que vive e sente sensações, emoções e pensamentos, tantas vezes por exteriorizar.

**Palavras-chave:** Criança; formação docente; análise crítica de discurso.

#### Abstract

The coming together of two people was shared in classes in higher education, as meetings of the adult with a child. That intersubjective experience have made possible to enrich psychological formation for the prevention of suffering in the youngest in everyday language. How does Critical Discourse Analysis (CDA) work? In the domain of that dual interaction the CDA patents fear, oppression or anger and everyday sorrows. The methodological change of CDA makes clear the linguistic turn to psychosocial processes of domination and exclusion of a minority. Also emphasizes the culture in the North region of Portugal. It was relevant to circumscribe both the word and the visual text. We intended a search for meanings by university students, about loose words and static figures of the child, who lives and feels sensations, emotions and thoughts, so many times to exteriorize.

**Keywords:** Child; teacher training; critical analysis of discourse.



## Resumé

Les expériences intersubjectives des rencontres avec des enfants, partagées dans des cours d'enseignement supérieur universitaire, ont permis de renforcer la formation psychologique à la prévention de la souffrance chez les plus jeunes, exprimée dans le langage de tous les jours. Comment fonctionne l'Analyse Critique du Discours (ACD)? Dans le domaine de la double interaction, l'enfant avec un futur éducateur, dans l'ACD montre la peur, l'oppression ou la colère et la tristesse quotidienne. Le changement méthodologique préconisé dans ce paradigme des processus psychosociaux de domination et d'exclusion d'une minorité souligne la culture de la région nord du Portugal. Il était important pour nous de circonscrire à la fois le mot et le texte visuel, ce qui devait être une recherche de significations par les étudiants universitaires, de mots lâches et de figures statiques de l'enfant. qui vit et ressent des sensations, des émotions et des pensées, à extérioriser si souvent.

**Mots-clés:** Enfant; formation des enseignants; analyse critique du discours.

## Introdução

Somente a espécie humana conceber ideias, linguagens ideográficas e se projeta no futuro, podendo formar o seu meio e, nesse sentido, existe um génio que é próprio dos seres humanos. Se uma menina de sete anos desenhar o seu medo de *trolls*, a sua angústia passa a ser incorporado num objeto e o *troll* deixa de ser um fantasma para se assumir na realidade da obra. Abandona a sensação de mal-estar subjetivo. Uma outra criança do Jardim-de-Infância tem uma experiência de alegria que assegura ter sido receber da mãe uma *chicla*. O menino tem o desejo de mastigar uma pastilha elástica. Essa é uma relação simbólica que atesta a sua relação significativa.

Sensações e desejos definem a experiência subjetiva.

Uma forma que encontrámos para engalanar a vida tem sido pontuar aqueles momentos entre outros momentos, que não se repetem e se passam a encarar com agrado: conversar sobre o desenho com uma menina, levá-la a aprender a andar de bicicleta, a escrever a primeira carta ou a interagir com uma pessoa de eleição.

Para além de ações e conversações, adiante se apresentam um conjunto de desenhos e um normativo (como um *livro de normas*), que permite conhecer a realidade pela linguagem. Havendo imensas teorias (como as de Steve Woolgar ou T. Van Dijk), o que une as abordagens discursivas é uma orientação política, com influências nas tradições nas ciências humanas e sociais, nomeadamente, da psicologia discursiva. Para o explicitar, realizou-se um Estudo de Caso, documentado na Análise Crítica de Discurso (ACD) (Ibáñez & Íñiguez, 1997; Íñiguez, 2004). O procedimento passa pela condição de espaço e relacionamento, considerado local e heterogéneo. O presente trabalho teve carácter *microetnográfico*, sendo concretizado mediante entrevistas informais a crianças, que também realizaram trabalhos de arte - *textos visuais* ou *mistos* (Rose, 2005).

A questão de investigação coloca-se no habitat privilegiado de aprendizagem (o quotidiano), querendo-se conhecer os riscos que afetam crianças. E que crises acidentais e de desenvolvimento atravessam? Como "fixar" as suas identidades sociais na infância, constatadas condições de



exclusão na cultura semirural, sujeita a assimetria marcada, presente no estereótipo (cultural) de violência, de medo ou de conflito?

As crianças vivem circunstâncias de dor, ira ou amor, experiências que agregam sensações, emoções e pensamentos, mas que se confundem nos meandros do cérebro (Harari, 2017, p. 125). A todo o momento, essas experiências surgem e desaparecem no *fluxo de consciência* (James, 1892) que testemunhamos e partilhamos no pensamento e na abordagem seguida.

As crianças comunicam, falando de si mesmas. Podem concretamente sentir fome e desejar pôr termo à falta; sentir ira e acalmar-se com a ternura que *faz bem*. E ainda que esses fenómenos de *processamento de dados* possam ser *algoritmos bioquímicos* (Dehaene, 2004; Pinker, 2009/1997), podem ser sujeitos à "prova da realidade", porque são tangíveis e diretos, numa qualquer consciência *aberta*. Defendido que a experiência consciente ocorre numa indefinida "zona de trabalho global" (Dehaene, 2004), Justin Gregg (2013, pp. 82-83) explorou até o modo como os golfinhos sentem, desejam e cooperam, de forma inteligente, tendo também experiências subjetivas.

Acresce explicitar que as 20 futuras docentes, com quem as crianças interagiram, são "membro competentes" na comunidade escolar, o que se designa de "reflexividade", pelo que possuem capacidade de se comportarem como membros do coletivo e partilharem de ação conjunta. Em estágio, conviveram muitas vezes com os "seus alunos" e conhecem os seus meios de vida.

Em suma, procura-se compreender melhor certos processos sociocognitivos, na exigência de mudança e no conflito agudo. E quando se auscultam os mais vulneráveis, os objetivos centram-se no seguinte: (1) reconhecer abordagens que fundamentam o papel da linguagem oral e escrita; (2) introduzir o domínio da investigação psicossocial, com base na interação (em que incorre a nossa descrição/interpretação do mundo), explorando-se potencialidades da análise textual; e (3) inserir a prevenção na intervenção e na ACD, mediante exemplos de textos visuais.

Os dados de que dispomos são "textos visuais" (Rose, 2005), o que se designa para ações e para narrativas visuais, conversações e trabalhos de arte. Como o pensou John Berger (1972, p. 7), importa "ver o que vem *antes* das palavras".

Ao longo do tempo, no desenho da criança têm sido abordadas perspetivas consagradas e separadas: o repertório gráfico; a aptidão/aquisição para delinear algo, com diversos suportes e materiais; a evolução da figura humana; a representação do espaço; o desenho geometrizado; o gesto gráfico; a estereotipia; o colorido; a diferença de género; a fantasia; ou o desenho e a psicopatologia.

No domínio da relação - "eu com outro/s", interessamo-nos, na universidade, pelo texto visual, numa subcultura do Norte de Portugal.

## Contextualização teórica

As crianças têm tendência a reproduzir em desenhos figuras do seu género, dito que quando se estudaram desenhos de figuras humanas, se consolidava um saber da experiência, depois



muito abandonado. Em 1970, Rhoda Kellogs tinha examinado mais de um milhão de desenhos de criança, à semelhança de outros investigadores, sobre os mais variados temas propostos e em várias culturas.

As definições de cultura acentuam, entre antropólogos, uma característica tipicamente humana, sendo as particularidades da nossa cognição a distinguir-nos dos não humanos: somos capazes de simular os estados mentais de outros indivíduos (o que eles desejam, sabem ou não) e com base nessas simulações podemos prever melhor o comportamento dos nossos semelhantes, o que se denomina Teoria da Mente (algo incipiente em outras espécies). Na assim designada *viragem cultural*, "cultura" veio a tornar-se "um modo crucial pelo qual cientistas sociais vieram a compreender os processos sociais, a identidade, a mudança social e o conflito". (Rose, 2005, p. 5).

Além da encarada visão de uma ou de outra cultura, importa dizer-se o que se designa de "crítico", em casa ou na escola, ascende à categoria de não ser esse fenómeno literalmente criado sem base, mas ser sustentado "na justificação, na significância e no significado que lhe é atribuído" (Angelides, 2001, p. 431; Amado, 2013, p. 252). Refletindo na sua verosimilhança importa a análise da norma e da sua ausência, em termos de fatores antecedentes e preventivos, começando na escola. Para as situações que se enunciam de "críticas", o que se apresenta terá "um significado mais global e referido a algo relevante num contexto lato" (Halquist & Musanti, 2010, p. 450). Na abordagem textual se orienta a *construção de teoria*, o que é comum a investigações qualitativas.

E ainda como nos *speech-acts*, de acordo com Austin (1965), segue-se igualmente uma *viragem linguística*, introduzida também por Rorty, Searle, Grice e Wittgenstein. Com Searle (1969), nesse intuito, seriam tidos por equivalentes a realização de "atos de linguagem" e o significado das frases, utilizadas com essa finalidade de se realizarem atos.

A ACD é uma metodologia de análise textual que parte da Linguística, mas sobretudo é uma metateoria – um conjunto de abordagens científicas. Na sua tradição se utilizam os recursos de interpretação comuns às abordagens pragmáticas, introduzidas pelo psicólogo William James (1842-1910), para quem uma ideia seja de valor, quando entendida útil para se lidar com um problema "difícil", vislumbrado no *fluxo de consciência*. "Como enriquecer o processo de ensino aprendizagem, mediante experiências significativas?"

O discurso, texto ou narrativa, vincula os autores à sociedade e à cultura em que vivem, o que acentua uma *visão do mundo* implicada na prática social. Na interseção da psicologia com a vida diária, se valoriza ainda o domínio imaginário, tão necessário ao desenvolvimento emocional-social.

Como foi realizado um encontro privilegiado entre um/a futuro/a educador/a e uma criança, a análise de processo implica que os intervenientes mutuamente se *recategorizassem*, primeiro, como fazendo parte de um certo grupo social, de "amigos na escola". Portanto, além da linguagem em contexto, os fundamentos da ACD encontram-se na "Análise de Pertença Social" (*Membership Categorization Analysis*), delineada por Henri Tajfel. Outros modelos aproximados são a Sociolinguística Interacionista (com Goffman, Gumperz e Hymes...), da Etnometodologia (com Garfinkel) ou da Análise Conversacional (com Sacks).



Por sua vez, na psicologia social, a área em que nos posicionamos, se nos coloca um pressuposto para a entrevista com uma criança, abordando as suas sensações e os seus desejos – experiências subjetivas, que é a antecipação seguinte: o enunciado para fenómenos estudados como crenças passa a fundamentar-se em duas *bases de dados*: os dados empíricos (relatos, histórias-caso, desenhos, observações participantes, escrita...), verosímeis em função da experiência da criança; e os dados conceituais, verosímeis em função do significado conferido à experiência partilhada, por adultos sobre as infâncias.

Segue-se também serem três os fatores para sustentar uma relação *especial*, numa díade ou par, nos termos do psicólogo social Robert Rosenthal (Ambady & Rosenthal, 1992): importa a *atenção recíproca* ou *mútua*; o *sentimento positivo* e *partilhado*; e a *coordenação não-verbal*.

Rosenthal viveu no século XX. Todavia ainda se desconhece e é pouco compreendida a mente consciente das crianças. O modo como o cérebro/mente opera e é lesionado por agressão direta tem implicações na forma como as tratamos. Na atualidade se estuda uma imensidade de imagem por ressonância magnética funcional (fMRI, do inglês *Functional Magnetic Resonance Imaging*) e com dispositivos registam-se (e criam-se) “disparos” cerebrais rápidos, em que o corpo sofre uma tensão e as glândulas adrenais ficam a bombear a adrenalina, enquanto o coração bate e as pernas tremem (Frazzetto, 2014). Nas provocadas “tempestades elétricas”, por estimulação elétrica de certas áreas neuronais, por exemplo, literalmente, se sente a irritação. É afinal o cérebro a fazer-nos recordar (ou a criar essas ideias), numa estrutura social e cultura em se vive: “sou ameaçada”, “... batida”, “dizem mal de mim”, “empurram-me”, “escondem-me o lápis”, “excluem-me”, “mentem-me”, “ignoram-me...”

Com as bases conceituais suprarreferidas, procurou-se conhecer o quotidiano situado de 20 crianças, partindo de estudo numa unidade curricular de mestrados, denominada de “Desenvolvimento pessoal e interação social”, lecionada na Universidade do Minho, no Instituto de Educação.

Com autorização, durante o estágio escolar, em escolas do 1º ciclo do Ensino Básico, em que a autora colaborou, 20 estudantes conversaram e realizaram atividades, durante a formação de pós-graduação no 2º ano, dos Cursos de Mestrado de Ensino em Educação Pré-escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico, 1º- 2º ciclo.

Importa-nos focar a metateoria de Análise Crítica e na psicologia discursiva. O que se salienta é que, tanto a Filosofia da Ciência (“o que é a realidade e como conhecê-la”) como o método científico (“como se faz o que se faz”) se ligam à natureza do conhecimento explícito e implícito, dependente de *falamos das coisas* (Austin, 1965). E se o discurso é o produto material da atividade discursiva, o seu objeto empírico é o “texto”. Salienta-se ainda que a análise das características da linguagem se encontra tanto na Análise de Conteúdo (orientada pelos “temas” e sistema de categorias ou códigos) quanto na ACD (orientada no processo relacional e cognitivo). Aquela técnica destaca a comunicação, enquanto a ACD, metateoria e metodologia, acentua a cultura (Tesch, 1990, p. 90).

Além de se *mostrar* o trabalho de arte sobre receios ou sobre práticas de vida, com a ACD efetuam-se aproximações, como foi dito, à pragmática, mas no ponto de vista da Hermenêutica



(áreas ligadas à interpretação), separando-se de a Hermenêutica das áreas fenomenológicas (ligadas à descrição da experiência).

Identificaram-se em conversações comuns, entre estagiário/as e crianças, sensações e emoções, em que se confia menos em “opiniões” e em atitudes do que em práticas quotidianas, para a construção de teorias fundamentadas. Assim, a perspetiva enraizada na ACD conduz a ver de modo diferente. De onde parte a ACD e com que finalidade se investiga, com *metodologias visuais* (Rose, 2005), quando se proceda ao conhecimento do *outro*?

As três tradições de base na atual pesquisa qualitativa são a Etnografia, o Interacionismo Simbólico e a Linguística Pragmática. Também Yvonna Lincoln e Egon Guba (1985, pp. 39-43) introduziam o fator humano na Investigação Naturalista (com observação participante) e na Investigação Etnográfica (holista e que usava estratégias condutoras à reconstrução cultural), depois de investigações com repertório psicológico (Willems & Raush, 1969) e com repertório sociológico (Denzin, 1970).

Justifica-se explicitar o impacto do Interacionismo Simbólico, para se “ver como o processo de designação e de interpretação [em que os participantes se definem e interpretam os atos uns de outros] é sustentado, suprimido, redirecionado e transformado, partindo dos modos como ligam as suas linhas de ação” (Blumer, 1969, p. 53). Numa interação, se um discurso implica uma prática social de produção textual, evidencia ainda o *interdiscurso*. No domínio do que seja dizível, o sentido de um acontecimento passa então pelo cruzamento dialógico, o que torna a língua histórica e socialmente construída no tempo e no lugar.

Acresce acentuar que foi já há cerca de duas décadas que se manifestou a intenção em discriminar a psicologia discursiva das neurociências, nos seguintes termos colocados:

*“A psicologia discursiva se associa, mas não é redutível a qualquer das neurociências. Nada mais existe no universo humano senão cérebros ativos e manipulações simbólicas. Os cérebros, as mãos, as raquetas de ténis e as canetas, encontram-se entre os instrumentos que as pessoas utilizam para trazerem para fora as suas intenções e os seus projetos quotidianos.”*  
(Harré & Stearns, 1995, p. 2).

Na época, rejeitado o paradigma da psicologia cognitiva, a faceta *cá dentro* era redirigida a interações (Harré & Stearns, 1995) e refutava-se a possibilidade de existir um domínio “intrapésquico” (na psicologia individual), o que indicaria a separação entre “o que temos na cabeça de tudo o resto”. Com Rom Harré, Jonathan Potter ou Peter Stearns, os processos cognitivos básicos (atenção, percepção linguagem, memória, inteligência criadora...) *não existem*, quando seja valorizada a sua integração e a atividade de pessoas. Afinal “existir é agir”, em que *agir* se liga a pensar, comunicar ou escrever.

## Metodologia

Antes da exploração do método de ACD, foi discriminada a conceção de uma metateoria. Segue-se o atributo “qualitativo”, para tornar evidente a finalidade de *algo* posto em comum, dependente da exigência de *recategorização* “nós” e “ele/as”.



Na lógica da investigação sociocognitiva (como interações), há a marca ou sinal “quali”, devida ao interesse se desdobrar em atividades para se auscultar as duas características da experiência (inter)subjetiva: a sensação e o desejo.

Nessa “operação” inovadora se realizou uma forma a explicar a investigação ao leitor, quando se incentivou a crítica e a sensibilidade de futuros docentes, dito que a ACD agrupa um conjunto normativo para produzirmos saber plural. A realidade torna-se então fruto de processos sociais e processos psicológicos, cruzados no estudo.

## Grupo de estudo

Com confidencialidade de dados pessoais, o/as participantes fazem parte de um grupo intencional (não randômica), em que se apresenta uma análise indutiva de dados (Lincoln & Guba, 1985, pp. 39-43): os seus textos visuais.

Para esse efeito contamos com um conjunto de 20 crianças (5-10 anos), que interagiram com estudantes universitários. Todavia, importa acentuar que os dados recolhidos são textos (não pessoas), em que se frisa a metodologia/método no plano de pesquisa, sem o privilégio de uma técnica, na medida em que toda a técnica é um instrumento gerador de conhecimento/informação.

## Instrumento

Na visão transformadora da pesquisa, acentua-se que “os seres humanos consomem a forma mais saliente para se coligir dados” (Lincoln & Guba, 1985, p. 250), podendo ser “mais refinados” do que outros instrumentos (p. 250). Dito de outro modo, o recurso humano é o *instrumento* (p. 250), no sentido ainda de que “o investigador usa os seus olhos e ouvidos e toma notas de modo algo estruturado, reflete e escreve um relato/narrativa” (Tesch, 1990, p. 44). Também não se reconhece um instrumento técnico como melhor do que outro, na medida em que o sistema simbólico é eminentemente humano e inúmeros dispositivos se associam à representação.

## Procedimento

Quanto ao procedimento interpessoal, estudou-se na universidade o modelo de entrevista semiestruturada, mas com uma criança.

Em seguida, foram conhecidas e interpeladas crianças.

Com a técnica de entrevista face a face (Marton 1986), que é áudio gravada e transcrita (Amado & Ferreira, 2013, pp. 205-232), se partiu para uma análise do pensamento partilhado.

De forma subsequente, foram trazidos os “dados” a debates em aulas, no pequeno e no grande grupo.



Por último, se associou a análise da experiência intersubjetiva, separável de correntes em investigações empíricas e Naturalistas, por se colocar na ACD o *mundo das nossas ideias prévias entre parêntesis*, além de se valorizar a entrevista sobre a rotina ou roteiro diário (*script*).

## Resultados

A apresentação de dados foca-se em textos visuais. Se bem que antes de escrever, o ser humano já pintasse e desenhasse figuras e situações, sendo essas linguagens ideográficas, quando se queira hoje representar a afetividade (nas imagens) não é nada fácil, porque a afetividade é vivida ou imaginada.

Procedemos inicialmente, seguindo a questão de género. Fornece-se o exemplar introdutório da brincadeira e do lazer. Liga-se também aos jogos de futebol, raramente de meninas. Em desenhos recolhidos, concebidos por elas, se regista mais o local privado, a casa familiar, em que não é estranha a representação da hora de ver televisão, ao lado do irmão e da mãe, mas também o jantar.



Figura 1 – Famílias de meninas de 10 anos, fazendo algo em conjunto – os roteiros diários

Além de passeio (mas com o pai) e de reunião em refeição, a festa de anos e o Natal congregam frequentes alusões a bem-estar subjetivo e a oferta de prendas.

Curiosa é a impossibilidade de a recordação de uma rapariga ser a propósito do nascimento da irmã, quando tinha um ano. Vira a foto que a une à bebé.

Foram suprarreferidas imagens associadas a género, regularidades de grupo (e de grupo etário) e circunstâncias não únicas de recriação mnésica de factos.



Passando à presença de medos, estes chegam a ser colados ao sono, como no diálogo seguinte com Rodrigo (nome fictício):

*Estudante universitária (EU): De que tens medo, Rodrigo?*

*Rodrigo (9 anos 9 meses): Tenho medo dos pesadelos.*

*EU: Dos pesadelos, porquê?*

*Rodrigo: Porque parecem ser na vida real e um dia sonhei que um palhaço. Andava atrás de mim com duas facas.*

*EU: E tens medo...*

*Rodrigo: Sim.*

*EU: Porquê?*

*Rodrigo: Porque nos pesadelos fazem-me medo, mas no circo fazem-me rir. Não gosto de palhaços que têm riscos pretos nos olhos.*



**Figura 2 – Parte de sonho de Rodrigo, com 9 anos e 9 meses.**

Do medo que tantas crianças relatam, podem ser dados novos exemplos de sonhos acordados.

*"Tenho medo de ladrões e do lobo mau. Tenho medo de ladrões, porque eles entram na casa das pessoas, roubam e fazem mal às pessoas. Tenho medo do lobo mau, porque na história do capuchinho vermelho ele é mau e comeu a avozinha, e também pode comer pessoas..." (rapaz, 5 anos e 2 meses)*

*"Tenho medo da casa assombrada, do comboio assombrado, dos cabeçudos e da mulher do lixo. Antes também tinha medo do Pai Natal, mas agora tenho que ter coragem! Tenho medo da senhora do lixo porque ela é má! Tenho medo dela! Ela gritou com o meu amigo Renato. Vou pintar. A casa assombrada é preta, mas eu vou pinta-la às cores! Fica mais bonita! Em castanho é a linha e a laranja é o comboio que tem olhos e boca. Em cima é um cabeçudo e a mulher do lixo." (rapariga, 5 anos e 6 meses)*



Por sua vez, no luto e na mudança de terra e de escola, deixados os avós, as crises acidentais não são sempre singulares, como um medo de uma mulher do lixo, que passa na proximidade da casa de uma única menina.

Segue-se que ficar triste, uma outra emoção negativa, pode ser relativo a outra crise acidental de menino ou de menina, como uma de 5 anos e 6 meses: "caí e abri a cabeça".

Já no que se refere a crises de desenvolvimento, nos medos se evidencia o receio infundado ou não: animais selvagens, cães ou bichos; violência de adultos (pais, malfeitores, ladrões ou fantasmas); e escuro, noite, ladrões e monstros.

Por receio e podendo *fazer asneiras*, ficámos a saber que crianças chegam a não responder às perguntas de professores por medo de errar, tentando evitar o castigo, a censura ou o abuso (emocional).

No tocante à sentida tristeza, uma menina (5 anos 11 meses) acrescentou, após ter desenhado os pais desavindos: "fico triste a ver a mãe a chorar, quando discute com o pai". Outra da mesma idade frisou: "... quando quero pão e não posso comer." Em tempo de crise, se escutou: "fico triste, quando o Edgar foi para a Suíça".

Discriminou-se o tempo de escola como "motivo menos grave" de insatisfação: "fico triste, quando não consigo fazer os trabalhos de casa." (menina, 6 anos 3 meses); "... quando tiro *negativas*" (menino, 7 anos 5 meses). Com 8 anos e 3 meses, um outro alegou ter "muitos TPC para fazer".

São mais frequentes os atritos no recreio, esclarecidos por menina de 6 anos: "o que me faz ficar zangada é as minhas amigas a *falar mal* sobre mim." Um menino de 7 anos e 6 meses aludiu o gozo: "Não gosto de perder [no futebol], porque gosto de ser melhor que os outros, para depois não gozarem comigo." Uma menina (6 anos 2 meses) comentou: "Fico zangada, quando os meus amigos não me deixam jogar." Também não se considera um mau trato a situação desenhada e comentada como segue:

*Estudante universitária (EU): Vais falar-me do teu desenho?*

*Inês (6 anos 4 meses): Sim, sou eu e um rapaz lá da escola.*

*EU: Porque é que estás zangada, no desenho?*

*Inês: Porque fico assim quando me puxam o cabelo...*

A expressão verbal seguinte será exagera, no incómodo provocado pela da perseguição?

*- Eu estou [no desenho] a zangar-me com a Bianca, porque ela anda sempre a seguir-me e eu não quero. Eu berro-lhe e ela para. Depois, ela vai dizer às outras meninas para me seguir e eu berro a todas. E depois elas param. Gosto mais de brincar com a Maria [irmã], mas ela está sempre a brincar com a Isabel. (menina, 6 anos 7 meses)*

Ao contrário das disputas, a seguir apresentadas (desenhos numerados #3 e #4), pode o desenho #5 ser conotado de *excessivamente racional*, geometrizado, o que se conjuga com a *destacada aptidão/aquisição gráfica*:



Figura 3 – Conflitos na fratria - Ela chama a mãe, porque o irmão lhe rouba os lápis (5A 4m).



Figura 4 – Conflitos com irmãos - O irmão chama-a de Fufi, o que a faz zangar-se (7 A 4 m).

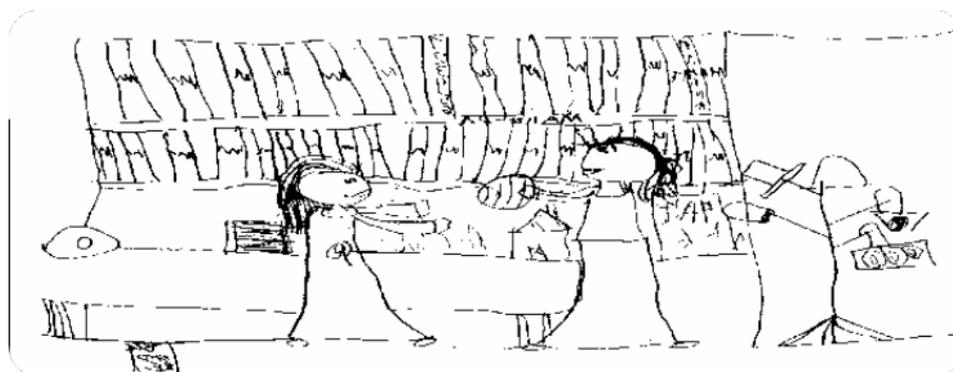


Figura 5 – A luta dela com a irmã, junto de livros (6 A 2 m).



No que se conota com opressão, esta já pode *sentir-se* noutra tipo de conflito. Um rapaz de 6 anos e 5 meses escolhe desenhar a sua contenda mas com a mãe, explicando o seguinte: “vou desenhar-me a mim e à minha mãe... quando a mãe se zanga, dá-me uma palmada ou põe-me de castigo.” Da mesma idade, uma representa a mãe a orientá-la para o local de castigo (Figura #5), enquanto outra identifica o espaço de reclusão (Figura #6):



Figura 6 – Privação social imposta (6A 4m).



Figura 7 – Menina em quarto escuro (7A 10m).

Com 10 anos, uma rapariga comentou ficar *chateada*: “... quando a minha mãe ralha comigo”. Na mesma idade, um rapaz salientou uma situação “problemática”, que mereceu ser analisada: “fico zangada, quando ouço o som do giz a chiar no quadro”.

Na creche, as zangas são bem mais simples: “eu fico muito zangada, quando deixo cair o gelado ao chão”.



No final, retomadas as alegrias, foi delineado um abraço, sem dizer quem fosse o *outro*, mas a menina escreveu "pai" na camisola de homem. Entre outras companhias de eleição, como o pai, é um tio a levar um rapaz ao monte ou o padrinho a levar à vila.

## Conclusões

O presente estudo inicial, exploratória e de carácter colaborativo, deu origem a situações refletidas, que tratam de "casos especiais problemáticos ou significativos" (Rosales, 1991, p. 209). As crianças precisam de uma *escuta mais ativa* e coloquial, antes, durante e depois do cumprimento de atividades escolares estruturadas.

Como objeto da prevenção, temos a ampliação de possibilidades de desenvolvimento da criança, desenhando-se nos seus ecossistemas. Sobre o método global da prevenção, se insiste na melhoria das suas condições de vida e saúde (psicológica).

Por meio do método de investigação qualitativa - ACD, as crianças evidenciaram nos textos mistos as rotinas (algumas delas sensaboronas) e as experiências individuais. Raramente se anotaram a *exagerada racionalização* (na figura #4), a *perseguição* (da colega) ou a expressão de *sofrimento* (... um ruído de giz).

Para estudantes universitários importou saber o significado atribuído à briga com mãe, ao medo de escuro ou à fobia de palhaços. Passando a ser quantificadas as atividades interativas, essas realidades foram representadas na linguagem partilhada de acordo com emoções, mas mais *positivas* do que *negativas*.

Desejou-se também que estudantes universitários apreciassem as suas "autenticidades psicológicas e educativas", para uma maior compreensão dos interlocutores. Destacaram, convivendo com crianças, que as agressões familiares são mais ameaças verbalizadas do que físicas e diretas. As crianças verbalizaram oposições, sobretudo queixas e desconfortos. Os afetos desagradáveis foram ditos mais dependentes de adultos e de pares do que de (acidentes) pessoais.

Existem estereótipos de escola. E no estereótipo comum de género, "a menina usa saia e cabelo longo", no desenho em que tende a integrar membros da família, colegas, casas e elementos florais. Como a linguagem molda o sentido de "eu", aliás, este se espelha nos relacionamentos com outros – pessoas de eleição.

Por sua vez, na manifestação religiosa e na participação social, pontuaram-se ritos e rituais, numa cultura também ela *constitutiva da mente* (Bruner, 1991, p. 43).

Em suma, a arte da criança é para ser esteticamente compreendida (Kellogs, 1979, p. 1) e através dela valorizada a cognição (Arden, Trzaskowski, Garfield, & Plomin, 2014). Como a criança afinal *tem autor-idade*, se deseja que seja *autora* da sua existência, por ser produtora de sentido e "se escrever" no que desenha, fala e escreve.

O que nos custa é que nem sempre o adulto acreditou no trabalho de arte, em que a atividade da mão desenvolve a mente (Kellogs, 1979, p. 5).



Quando ocorra o preconceito (individual) relativo à "dificuldade cognitiva" de um ou de outro "pequeno", essa atitude geralmente *negativa* para com ele conduziu a uma atitude desfavorável, sendo que o estereótipo (cultural) "criança" passe pelo julgamento, com base no preconceito também da sua ruralidade e, assim colocado, esse preconceito é anterior à experiência de interação.

Poder-se-á acrescentar que, se o julgamento é *negativo*, é colocado um estigma, um fenómeno psicológico (na esfera emocional) e cultural, na medida em que é reproduzido e perpetuado. O estigma de défice é visível (sensorial, auditivo ou visual) e o estigma "culpado de não aprender" não é visível, continuando ligado ao desempenho. A criança chega a sentir-se "culpada" para ter ficado hospitalizada, ou causadora de mal-estar em casa e os pais zangarem-se.

Estigmatizar conjuga-se com segregação, o que se apreende como uma restrição de se ter oportunidades, que resulta de (ou é produto da ação) de adultos.

Nas atividades de escrita podem reconhecer-se limitações por fatores vários, o mesmo sendo observável para a qualidade de desenhos, que se tem vindo a deixar de realizar em escolas na região. Justifica-se incentivar o uso de lápis de cor. A oralidade (em áudio gravação) poderá ganhar, se usados textos cativantes em aulas. Escapa a linguagem emocional, quando a gestualidade é extremamente contida.

Ficámos, nós adultos, também mais "sem jeito" nas capacidades de desenhar e de linguajar. A avaliação foi tanto subjetiva como informativa, quando se comentou na universidade: "... poderíamos todos ter *maior* jeito".

Acresce dizer que os assuntos (educativos) focados possam ser conflituais e geradores de ansiedade nas crianças. Poderão sentir-se avaliadas...

E na aquisição de conhecimento prévio, para se "intervir", a logística foi finalmente discutida, quando se debateu a justiça social, a ética do cuidar (do inglês, *care*), o anonimato exigido e a confidencialidade na informação sensível; as técnicas a aprender...).

Explicitou-se e pensou-se no que se entende por intencionalidade na educação, em que se assume uma interpretação, entre outras.

Entende-se afinal que a ACD só provoca mudança na investigação se forem mudadas as bases do pensamento crítico, não as técnicas para a pesquisa dos "acontecimentos verbais".

Ao contrário do acento na reprodução do discurso de saber e de autoridade, não se retirou a voz aos interlocutores, fossem crianças ou fossem estagiário/as.

E se tratou-se de elucidar uma prática que analisa construções ideológicas, em um texto, quando se retratou o contexto histórico e cultural dos mais novos, em que toda a visão do mundo implicada no discurso vincula o/s autor/es à sociedade e à subcultura em que vivem. Não nos encontramos à parte do que vivemos.

Os estudantes universitários atravessam uma fase de vida em que se manifesta a sua expectativa ansiosa quanto ao futuro. Haverá uma "promessa de amanhã" (Dortier, 2015, p. 11)?



No passado longínquo, como Aristóteles (384 a.C.-322 a.C.) ou Agostinho o anteciparam, o gosto "natural" de aprender está inscrito no psiquismo humano. Noutras palavras, as pessoas podem projetar-se no futuro, enquanto haja sempre, para as crianças, uma "promessa de amanhã".

A médio prazo, os objetivos psicoeducativos, na universidade portuguesa, terão que passar pela autocompreensão de estagiário/as. Se percebem e interpretam a si mesmo/as, no que se contribui para a sensibilidade de outros, mais jovens. O desenvolvimento pessoal-social caminha em parceria com a aquisição de conhecimento. No que se refere à autonomia de jovens adultos, já constituirá um ponto de partida a busca de soluções inesperadas, sem esquecer a exigência de uma intervenção para a autodisciplina. Falham ainda outras aprendizagens fulcrais, como a ênfase a ser colocada em sentimentos *positivos* sobre o estudo e na autorregulação, contributos para a confiança em si e nos mais pequenos.

Em suma, ao ser dito que criemos e inventemos algo, *construímo-lo*, no sentido de que demos valor a um amplo processo em que o contexto é valorizado na sua heterogeneidade, no que o género indica muito desse envolvimento no meio. E por hierarquização e assimetrias variadas, conduzem-se também raparigas e rapazes por desigualdades no ensino básico. Na adolescência, a identidade vem a ser construída na oposição, na medida em que para que a pessoa se defina, se opõe a algo ou a alguém. Mas será que há uma apreensão social e cultural desse tipo de critérios de desenvolvimento em jovens adultos e em idades prévias, do forçado esmagamento das esferas de vida de tantos, quanto seja ingrata a circunstância?

E quando nos pequenos sejam arrastados os seus "eus em transição" nos meios rurais, quando se desenha, *fazem-se as nossas casas, as nossas árvores*, com flores do campo que conhecemos do Sol, dos pássaros, das borboletas... Como abrir o mundo delas a outras realidades?

## Referências bibliográficas

- Amado, J. (2013). (Coord.). *Manual de investigação qualitativa*. Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Amado, J. & Ferreira, S. (2013). A entrevista na investigação educacional. In J. Amado (Coord.). *Manual de investigação qualitativa* (pp. 205-232). Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Ambady, N., & Rosenthal, R. (1992). Thin slices of expressive behavior as predictors of interpersonal consequences: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 111, 256-274.
- Angelides, P. (2001). The development of an efficiency for collecting and analysing qualitative data and the analysis of critic incident. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 14(3), 429-442.
- Arden, R., Trzaskowski, M., Garfield, V., & Plomin, R. (2014). Genes influence young children's human figure drawings, and their association with intelligence a decade later. *Psychological Science*, 25(10), 1843-1850.
- Austin, J. (1965). *How to do things with words*. New York, NY: Oxford University Press.
- Berger, J. (1972). *Ways of seeing*. London, UK: British Broadcasting Association & Perguin.
- Blumer, H. (1969). *Symbolic interactionism*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.



- Bruner, J. (1991). *Actos de significado*. Madrid, España: Alianza.
- Dehaene, S. (2014). *Consciousness and the brain: Deciphering how the brain codes our thoughts*. New York, NY: Viking.
- Denzin, N. (1970). (Ed.). *Sociological methods*. Chicago, IL: Aldine Atherton.
- Dortier, J.-F. (2015). D'où vient le désir d'apprendre? *Magazine Sciences Humaines, Grands Dossiers*, nº 41, Décembre 2015, 10-11.
- Frazzetto, G. (2014). *Como sentimos*. Lisboa, Portugal: Bertrand.
- Gregg, J. (2013). *Are dolphins really smart?* Oxford, UK: Oxford University Press
- Halquist, D. & Musanti, S. I. (2010). Critical incidents and reflection: Turning points that challenge the researcher and create opportunities for knowing. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 23(4), 449-461.
- Harari, Y. (2017). *Homo Deus*. Lisboa, Portugal: Elinore.
- Harré, R. & Stearns, P. (1995). *Discursive psychology in practice*. London, UK: Sage.
- Ibáñez, T. & Iñiguez, L. (Coords.) (1997). *Critical Social Psychology*. London, UK: Sage.
- Iñiguez, L. (2004). *Manual de análise do discurso em ciências sociais*. Petrópolis, Brasil: Vozes.
- James, W. (1892). The stream of consciousness. *Psychology* (chapter XI). New York, NY: Cleveland & New York, World. (Original work published 1892). Retirado a 7 Novembro 2018 em <https://psychclassics.yorku.ca/James/jimmy11.htm>
- Kellogg, R. (1970). Understanding children's art. In P. Cramer (Ed.), *Readings in Developmental Psychology Today* (pp. 99-101). Delmar, CA: CRM.
- Lincoln, Y. & Guba, E. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Marton, F. (1986, Fall). Phenomenography – A research approach to investigating different understanding of reality. *Journal of Thought*, 21(3), 28-48.
- Pinker, S. (2009). *How the mind works (1997/2009)*. New York, NY: Norton.
- Rosales, C. (1992). *Avaliar é reflectir sobre o Ensino*. Rio Tinto, Portugal: Edições ASA.
- Rose, G. (2005). *Visual methodologies*. London, UK: Sage.
- Tesch, R. (1990). *Qualitative research*. Bristol, UK: The Falmer Press.
- Willems, E. & Rausch, H. (1969). *Naturalistic viewpoints in psychological research*. New York, NY: Holt, Rinehart, & Winston.
- Zamith-Cruz, J. (2018). Do paradigma discursivo às interações com crianças sobre fluxos de experiências subjetivas. Atas do 7º Congresso Ibero-Americano em Investigação Qualitativa (CIAIQ), vol. 1 (pp. 176-183), realizado de 10 a 13 de julho de 2018, em Fortaleza, Brasil. ISBN: 978-972-8914-82-0 Retirado a 7 Novembro 2018 em <https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2018/issue/view/24>