

# A análise de conteúdo e a análise do discurso como opções metodológicas na pesquisa de representação social

Mary Rangel

---

---

## Resumo

Entre as opções metodológicas ao estudo de representações, encontram-se a **análise do discurso** que atende a interesses tais como a análise semiótica, associada ao exame crítico das condições (histórias, ideológicas) da produção da mensagem e a **análise de conteúdo** que atende a interesses, tais como o de recortar e analisar, a partir de determinadas referências teóricas, o conteúdo da mensagem. Essa análise é situada num contexto, onde se encontram as condições de sua produção.

Neste trabalho, então, recuperam-se duas pesquisas, que constituíram teses de Concurso para Professora Titular em duas Universidades brasileiras: Universidade Federal Fluminense (1994), como Professora Titular de Didática, e Universidade do Estado do Rio de Janeiro (1995), como Professora Titular da área de ensino-aprendizagem. Essas teses, recorrentes, uma à análise de conteúdo (Rangel, 1994) e outra à análise do discurso (Rangel, 1995), trazem, no Capítulo de Metodologia, conceitos e princípios que justificam a escolha do método para a investigação de representações e esclarecem sobre os procedimentos adotados.

Nas conclusões, pode-se perceber como o percurso metodológico auxiliou a analisar expectativas e idealizações sobre o “bom professor” (Rangel, 1994) e o “bom aluno” (Rangel, 1995).

**Palavras-chave:** análise de conteúdo; análise do discurso; pesquisa de representação social.

## Abstract

Among the methodological options to the study of representations, one recognizes discourse *analysis* that attends to interests such as semiotics analysis, associated with a critical examination of the conditions (historical, ideological) of the production of the message and *content* that makes as to identify and analyse, from certain theoretical references, the content of the message. This analysis is situated in a context where we can find the conditions of its production.

Thus, this paper discourses research projects that constituted thesis of the contest for Titular Professor in two Brazilian Universities: “Universidade Federal Fluminense” (1994) as Titular Professor of Didactic and “Universidade do Estado do Rio de Janeiro” (1995) as Titular Professor of the teaching-learning area. The above recurring thesis, one refers to a content analysis (Rangel, 1994) and the other refers to the discourse analysis (Rangel, 1995) bring, in the Chapter of Methodology, concepts and principles that justify the methodological choice for the study of representations and also the adopted procedures.

Concluding, we can observe as a methodological way helped us to analyse expectations and idealizations about a “good teacher” (Rangel, 1994) and a “good student” (Rangel, 1995).

**Keywords:** content analysis; discourse analysis; research of social representation

## Introdução

Entre as opções metodológicas ao estudo de representações, encontram-se a *análise do discurso* (Bakhtin, 1986; Courtine, 1982; Orlandi, 1988; Pêcheux, 1990) que atende a interesses tais como a análise semiótica, associada ao exame crítico das condições (históricas, ideológicas) da produção da mensagem e a *análise de conteúdo* (Bardin, 1979; Berelson, 1971; D'Urung, 1974; Holsti, 1969; Krippendorf, 1980; Vala, 1989) que atende a interesses tais como o de recortar e analisar, a partir de determinadas referências teóricas, o conteúdo da mensagem, que se situa num contexto, no qual se encontram as condições de sua produção.

Neste trabalho, recuperam-se duas pesquisas que constituíram teses do Concurso para Professora Titular em duas Universidades brasileiras: Universidade Federal Fluminense (1994), como Professora Titular de Didática e Universidade do Estado do Rio de Janeiro (1995), como Professora Titular da área de ensino-aprendizagem. Essas teses, recorrentes, uma à análise de conteúdo (Rangel, 1994) e outra à análise do discurso (Rangel, 1995), trazem, no Capítulo de Metodologia, conceitos e princípios que justificam a escolha do método para o estudo de representações e esclarecem sobre os procedimentos adotados.

Assim, no segmento sobre *A análise de conteúdo como metodologia de pesquisa de representações*, revê-se a escolha do método para a investigação que orientou-se pelo tema *Das dimensões da representação do "bom professor" às dimensões do processo de ensino-aprendizagem* (Rangel, 1994).

No segmento sobre *A análise do discurso como metodologia de pesquisa de representações*, revê-se esta opção metodológica e o modo como foi feita na pesquisa que orientou-se pela indagação: *"Bom aluno": real ou ideal?* (Rangel, 1995).

O estudo *Das dimensões da representação do "bom professor" às dimensões do processo de ensino-aprendizagem* (Rangel, 1994) orientou-se pela proposta de observar, nas dimensões da representação do "bom professor" (a atitude, a informação e o campo de representação), a expressão das dimensões do processo de ensino-aprendizagem (técnica, humana e político-social), analisando-as, comparativamente, em grupos de pais, alunos, professores e funcionários, numa escola pública e numa particular, em Niterói (RJ). Aos dados dessa análise acrescentaram-se informações sobre o *processo* representativo, discutindo-se elementos da formação e mudança de representações, associados à formação e mudança de percepções do processo de ensino-aprendizagem.

Na *formação* de representações, pontuam-se a “solidez”, estabilidade e permanência de idéias que se expressam em conceitos e imagens formados por mecanismos, como a objetivação e a ancoragem. Pela objetivação, as idéias se “concretizam” em figuras ou ícones; pela ancoragem, essas idéias se consolidam, resistindo a transformações. Postos aos dados desta pesquisa, esses mecanismos podem auxiliar a compreensão da semelhança e “estabilidade” das idéias, apesar da diversidade de sujeitos e escolas.

Desse modo, destaca-se, nos resultados, a similitude das representações nos quatro grupos e nas escolas pública e particular, prevalecendo idéias comuns, que revelam a compreensão das dimensões técnica e humana, mas não da político-social e, portanto, da multidimensionalidade.

Ainda, nos achados, encontram-se, informadas por alunos e professores, as “habilidades artísticas”. A análise dessas “habilidades” permitiu entendê-las como um aspecto particular da dimensão humana.

Quanto a *mudanças* das representações, associadas ao redimensionamento do processo de ensino-aprendizagem, poderão ocorrer através de alterações progressivas de percepções e idéias, às quais se pode chegar pela reflexão crítica, no interesse de que a multidimensionalidade se explicita nas ações e se represente nos conceitos e imagens do “bom professor”.

Prosseguindo, então, com a mesma base teórica, chega-se à pesquisa sobre o *Bom aluno*: real ou ideal? (Rangel, 1995). Este estudo motivou-se pelo interesse de discutir dimensões da representação do “bom aluno” e os planos “real” ou “ideal” de sua formação por grupos de professores, alunos, pais e funcionários, em três tipos de escola: a pública, a particular e a militar.

Na opção pelos grupos, levou-se em conta que os sujeitos, em várias posições e papéis, participam do cotidiano da escola e, por processos de interação e comunicação social, formam, veiculam (e consolidam) conceitos e imagens que (reais ou ideais) podem influir nas condutas e relações com os alunos.

Considerando o enfoque da Psicologia Social, as análises orientaram-se pela atenção às *dimensões da representação* – “atitude, informação e campo de representação ou imagem” (Moscovici, 1978, p. 71) – e aos aportes de estudos, na perspectiva moscoviciano, sobre implicações do “real” e “ideal” nas representações e condutas. Complementarmente, observaram-se mecanismos de formação e possibilidades de mudanças das representações.

Foi feita, então, a análise *temática e dimensional* das afirmações dos sujeitos. Nos resultados, destacam-se, nas três dimensões, *em todos os grupos e escolas*, as *semelhanças* de "temas" - a "boa nota", o "esforço", a "disciplina", a "dedicação", a "responsabilidade" – permitindo admitir, com base em referentes da formação de representações, a influência de matrizes culturais e da "instituição" (organização) "escolar" sobre padrões de expectativas e condutas, superando, inclusive, diferenças sócio-econômicas dos sujeitos e do contexto das escolas.

Nos temas que se expressam nas dimensões da representação e na visão idealizada do "bom aluno", evidencia-se uma percepção ingênua que, desconsiderando as circunstâncias sociais, concentra no "mérito" e no "esforço" pessoal a garantia do sucesso na escola e na vida.

Com esses elementos (configurados em meio às desigualdades sócio-econômicas que afloram no confronto entre a escola pública, a particular e a militar) o estudo de representações (suas perspectivas de análise) poderá acrescentar subsídios a outras pesquisas que tiveram ou terão o mesmo interesse temático.

Assim, com base em pesquisas realizadas, procura-se, neste texto, oferecer elementos ao debate de duas metodologias e suas aplicações ao estudo da representação social.

## **A análise de conteúdo como metodologia de pesquisa de representações**

Ao retomar a pesquisa *Das dimensões da representação do "bom professor" às dimensões do processo de ensino-aprendizagem*, no interesse de explicitações metodológicas, com atenção à análise de conteúdo, inicia-se pela natureza qualitativa do estudo. Observando-se princípios considerados por autores como Alves (1991) e Lüdke e André (1986), destaca-se, entre as características da pesquisa qualitativa, a preocupação com o entendimento do *significado* atribuído pelos sujeitos às questões estudadas.

A "natureza qualitativa" dos dados inclui o que Patton (1986, apud Alves, 1991) caracteriza como "descrições" e "citações literais do que as pessoas falam sobre suas experiências, atitudes, crenças e pensamentos..." (p. 54) e Bogdan e Biklen (1982, apud Lüdke e André, 1986) como a "predominância de dados descritivos", incluindo "transcrições de entrevistas e de depoimentos" (p. 12).

Ao identificar a natureza qualitativa, é interessante considerar Spink (1993) quando assinala que "a pesquisa de representações", pelo tipo de situação estudada – "situação natural", em que se estabelece a "interação"

com as pessoas, "em seus próprios territórios e através de sua própria linguagem" – é "necessariamente uma pesquisa qualitativa" (p. 15).

Bardin (1979) comenta as análises quantitativa e qualitativa, observando a importância da informação da frequência de dados, no primeiro caso, e a importância da informação da *presença* ou *ausência* de dados, no segundo caso. Naturalmente, a análise qualitativa poderá, *ou não*, a critério do pesquisador, associar as duas informações.

No caso desta pesquisa, optou-se por *não* fazer quantificações, observando-se apenas a presença ou ausência de dados, ou seja, de idéias que se apresentam nas "asserções" ou "afirmações" dos sujeitos (Moscovici, 1978, p. 39). Pela presença de idéias (procurando-se notar a constância e o compartilhamento), identificaram-se as "dimensões" da representação do "bom professor" e os "temas" abordados em cada dimensão. Esses "temas" revelam como os sujeitos percebem (e expressam) as dimensões do processo ensino-aprendizagem.

Além da importância do compartilhamento de idéias (como dado indicativo de representações) também merece atenção o fato, especialmente destacado por Moscovici (1978; 1984; 1989), Moscovici e Doise (1991), Vala (1986; 1993) e outros autores, de que nas "representações individuais" encontram-se expressões da formação (social) do pensamento. Afirma-se, com isso, a relevância, para este estudo, das afirmações *de cada um dos sujeitos*.

Ainda quanto à natureza da pesquisa, tomando-se como referência os tipos de investigações de representação social comentados por Spink (1993), observa-se a semelhança com os "estudos sobre sujeitos ou grupos socialmente localizados", focalizando "grupos específicos" (p. 9). Ao exemplificar esse tipo de estudo, Spink (1993) aponta pesquisas de representações de "categorias profissionais" (p. 9).

De acordo com o interesse desta investigação, focalizaram-se grupos de pais, alunos, professores e funcionários, enquanto grupos de sujeitos que ocupam posições "específicas" na escola e têm condições de responder sobre a atuação da "categoria profissional" do professor. Esses sujeitos, portanto, são, segundo Spink (1993), "informantes representativos de posições sociais consideradas relevantes para a formação ou transformação das representações" (p. 13).

Continuando a configuração da natureza da pesquisa, recorre-se a Lincoln e Guba (1985) para lembrar que, neste estudo, por sua opção qualitativa, não se pretenderam generalizações, substituindo-se essa perspectiva pela de "transferibilidade" (p. 110), o que significa dizer que outros pesquisadores/leitores poderão, de acordo com os critérios e

afinidade de circunstâncias de suas investigações, "transferir" elementos das análises e dos resultados.

Considerando-se, ainda, em Moscovici (1978) e Spink (1993), as alternativas de análise das representações (do conteúdo ou do processo), optou-se, neste estudo, pela análise do conteúdo, com atenção à "*análise dimensional*" e "*temática*" das afirmações dos sujeitos, expressas em respostas "induzidas" por uma questão introdutória em situação de entrevista (Spink, 1993, p. 9).

Assim, ao tratar da caracterização da natureza do estudo, lembra-se Moscovici (1978, apud Spink, 1993) quando enfatiza o diálogo (interno e externo) nas representações.

Tratando-se, ainda, do tipo de estudo, é interessante rever em Vala (1993), a idéia de que "a representação é a expressão de um sujeito" (p. 5), podendo-se, então, confirmar a importância do pensamento – e sentimento – individual que "ecoa" no pensamento – e sentimento – coletivo.

Assim, o estudo da representação na "expressão do sujeito" oferece a oportunidade de observar como se refletem e produzem concepções, ações e, portanto, "realidades".

Observando-se essa perspectiva, os sujeitos foram escolhidos no interesse de se conseguirem representações formadas em diversas circunstâncias da relação com o professor; justifica-se, assim, a escolha dos *quatro grupos de sujeitos*, que têm a oportunidade de participar diretamente da escola e contribuir, com sua vivência e percepções, ao interesse deste estudo.

Quanto aos alunos, optou-se por aqueles que cursavam de 5ª série do ensino fundamental até o 2º ano do ensino médio. Ao optar por alunos a partir da 5ª série (e portanto, já com alguns anos de escolaridade), considerou-se a importância de um tempo de experiências, interações, comunicações, necessárias à formação de representações do "bom professor". Ressalta-se, também, que a partir da 5ª série começa uma diversificação maior de professores e, conseqüentemente, de experiências.

É importante também frisar que *não* se pretendeu fazer o estudo separadamente, por série, mas sim por grupos de sujeitos e escolas. Desse modo, no caso do grupo de alunos, considerou-se o *conjunto* de afirmações em *todas as séries*.

No interesse da homogeneidade de séries no grupo de alunos das duas escolas, decidiu-se excluir a 3ª série do ensino médio por não ser (ainda) oferecida pela escola pública.

Pode-se, portanto, caracterizar do seguinte modo os sujeitos da pesquisa: alunos, professores e pais de 5ª série do ensino fundamental ao 2º

ano do ensino médio e funcionários de limpeza e serviços gerais de uma escola pública e uma particular, em Niterói (RJ).

Em cada turma sorteada, nas duas escolas, verificou-se a disponibilidade de alunos, professores e pais para participarem da pesquisa. Entre os sujeitos que manifestaram disponibilidade, em cada grupo, foi feito um sorteio, limitando-se o total de sujeitos em torno de 200 (duzentos).

Quanto à limitação da quantidade de sujeitos em número aproximado de 200 (duzentos), respalda-se, também, em pesquisas comentadas por Spink (1993), nas quais se podem observar quantidades que variam de, aproximadamente, 11(onze) a 2.000 (dois mil) sujeitos, assim como nas investigações de Tura (Coord., 1993) com 48 (quarenta e oito) e Cota (1993) com 9 (nove) sujeitos.

A coleta de dados foi feita (no 1º semestre de 1992) através de entrevista, enquanto técnica especialmente recomendada, na forma "não-diretiva" (ou livre), ao estudo de representações. Souza Filho (1992) discute, então, a "Metodologia de estudo de representações sociais", destacando o "lugar" da entrevista.

Seguindo ainda a orientação de Souza Filho (1992), fez-se uso de "entrevista com roteiro aberto", contendo uma questão inicial, como "tema indutor" (p. 2) da resposta, propiciando ao sujeito entrevistado a livre expressão de idéias formadas na relação com o "objeto" da representação: o "bom professor".

No interesse de encontrar a maneira mais adequada de formular a questão inicial e registrar as respostas (no sentido de sua receptividade por alunos, professores, pais e funcionários), foi feita uma pré-testagem da entrevista, ou, no dizer de Vala (1986), um "pré-inquérito" (p. 170).

Para a pré-testagem, selecionaram-se os sujeitos, por sorteio, em número aproximado de 10% do total. Assim, participaram da pré-testagem 22 (vinte de dois) sujeitos, 11 (onze) por escola, sendo 4 (quatro) alunos, 2 (dois) professores, 4 (quatro) pais, 1 (um) funcionário, *em cada uma*.

Após a apresentação da questão inicial, perguntou-se sobre dúvidas ou dificuldades de compreensão e conseqüentemente dificuldades em responder. Pela afirmação imediata de ausência de dúvidas e pela espontaneidade das respostas, esta pré-testagem confirmou a receptividade à formulação da questão introdutória da seguinte maneira:

Estamos fazendo um estudo sobre o "bom professor". Como parte deste estudo, estamos procurando saber como os alunos, os pais, os professores, os funcionários percebem o "bom professor", que imagem têm dele.  
Não precisa dizer o nome, a série ou a disciplina do professor, pois não desejamos identificar pessoas.

Queremos, apenas, saber como você vê o "bom professor", o que você percebe no que ele fala ou faz.

A nossa pergunta, então, é a seguinte: - **Que imagem você tem do "bom professor"?**

Com esses cuidados na coleta, chega-se, então, aos procedimentos para **análise de dados**.

Quando se considera a representação social, em Moscovici (1978), é interessante observar o encaminhamento que esse autor faz à análise de conteúdo, discutindo-a em *Problèmes de l'analyse de contenu* (Henry e Moscovici, 1968) e aplicando-a em sua pesquisa sobre representação social da Psicanálise (Moscovici, 1978). Elementos dessa aplicação, comentados pelo autor, foram tomados como referência neste estudo.

Ainda sobre a propriedade da análise de conteúdo ao estudo de representações, Moscovici (1978) observa: "qualquer transporte de significações de um emissor para um receptor, controlado ou não por este, deveria poder ser escrito e decifrado pelas técnicas de análise de conteúdo" (p. 32).

Comentando Henry e Moscovici (1968), Vala (1989) destaca as "inferências" como "finalidade da análise de conteúdo":

Nesta perspectiva (de Henry e Moscovici, 1968), a análise de conteúdo permite inferências sobre a fonte, a situação em que esta produziu o material objeto de análise, ou até, por vezes, o receptor ou destinatário das mensagens. A finalidade da análise de conteúdo será pois efetuar inferências, com base numa lógica explicativa sobre as mensagens cujas características foram inventariadas e sistematizadas (Vala, 1969).

As observações de Henry e Moscovici (1968) sobre a análise de conteúdo são também consideradas por Bardin em *L'Analyse de contenu* (1977). A autora assinala a importância desta opção metodológica para o estudo das comunicações, em suas diversas formas.

O trabalho de Bardin (edição francesa em 1977 e versão portuguesa em 1979) é especialmente valorizado por autores como Triviños (1989), que o qualificam como "a obra verdadeiramente notável sobre a análise de conteúdo", em que "o método foi configurado em detalhes, não só em relação à técnica do seu emprego, mas também em seus princípios, em seus conceitos fundamentais" (p. 159).

Assim, optou-se pelo método de análise de conteúdo, seja pela sua aplicação à análise das comunicações (Bardin, 1979, p. 31) – observando-se, em Moscovici (1978), que as comunicações *formam e formam-se* pelas

representações – seja porque o estudo da representação social, tomando-se como referência a própria pesquisa de Moscovici (1978), o recomenda.

A análise dos dados (das idéias expressas nas afirmações dos sujeitos sobre o "bom professor") foi feita, então, mediante **procedimentos de análise de conteúdo**, com base em Moscovici (1978) e Bardin (1977; 1979), incluindo, de acordo com a natureza da pesquisa, descrições e citações ilustrativas.

Em Moscovici (1978) levou-se em conta o "corpus" de análise, constituído pelas "asserções" ou "afirmações" dos sujeitos sobre o "objeto" da representação (p. 35) e a perspectiva de análise temática.

Neste ponto, é interessante, também, lembrar Souza Filho (1992) quando fala na análise de dados das representações como a "tarefa de explicitar elementos de sentido", identificando e "categorizando" esses elementos (p. 3-4).

A observação da constância de idéias ou "unidades de sentido", presentes nas "asserções" ou "afirmações" dos sujeitos, permitiu o reconhecimento das dimensões da representação do "bom professor" e dos "temas" que nelas se expressaram, revelando a percepção das dimensões do processo de ensino-aprendizagem.

A identificação de "temas" é associada, em Moscovici (1978), ao procedimento de "codificação" ou "categorização" do conteúdo das representações, "autorizando" o pesquisador a "definir o vocabulário que o exprime".

A "codificação centrada no conteúdo" orientou-se, então, no sentido de perceber (pelo reconhecimento de idéias) e comparar, nos diversos grupos e nas duas escolas, os "temas" que se expressaram nas dimensões de *atitude* (posição, julgamento de valor do sujeito em relação ao objeto da representação), *informação* (organização do conhecimento sobre o objeto) e *campo de representação*, ou imagem (Moscovici, 1978, p. 70-71), permitindo observar, nessas dimensões da representação do "bom professor", as dimensões do processo de ensino-aprendizagem.

Ainda com base em Moscovici (1978), procurou-se observar, na análise temática das representações, as "relações entre temas", identificando-se "relações de conjunção", ou seja, temas que se complementam, e "relações de oposição", ou seja, temas que se contrapõem (p. 34). Esse procedimento equivale à identificação de ocorrências concomitantes e/ou associações de idéias, de acordo com critérios de análise referendados por Bardin (1979).

Nas "relações de oposição" (Moscovici, 1978, p. 34) procurou-se observar, principalmente, as menções negativas ao professor "contrapostas" às qualidades positivas.

Todos os elementos (explicitados até aqui) da análise temática (dimensional) de conteúdo foram comparados nos quatro grupos, nas duas escolas.

Nesse aspecto, é importante lembrar Moscovici (1978) quando esclarece, na sua pesquisa, que "não se propôs somente a descrever as distribuições de opiniões a respeito da Psicanálise", mas também a analisá-las sob a ótica de *grupos* de pessoas, o que significa dizer, analisar a "inserção" do objeto da representação no "campo psicossocial" dos grupos. Essa observação de Moscovici (1978) foi relevante a este estudo, que também teve o interesse de analisar, comparativamente, as afirmações de diversos *grupos* de pessoas sobre o "bom professor", entendendo-se que os dados dessa análise revelam como esse "objeto" se insere nas percepções (na visão psicossocial) desses grupos.

Quanto às *etapas* do estudo, foram consideradas, em Bardin (1979), a pré-análise, descrição analítica e interpretação referencial.

Na *pré-análise* (fase de organização do material) foram reunidas as "afirmações" por grupo de sujeitos, em cada escola. Nesta etapa foi feita uma primeira leitura e identificação pelas idéias expressas pelos sujeitos, das dimensões da representação – de acordo com os elementos com que Moscovici (1978) as caracteriza – e dos temas enfocados nessas dimensões. Procurou-se então observar, nesses temas, a percepção das dimensões do processo de ensino-aprendizagem, associando-as aos critérios e prioridades de entendimento do processo em Candau (1988).

A etapa de *descrição analítica* – envolvendo "procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens" (Bardin, 1979, p. 34) – realizou-se de maneira concomitante à de *interpretação referencial*, utilizando-se procedimentos de descrição, interpretação (com base na discussão teórica) e citações ilustrativas. Nessas etapas, foram detalhadas, aprofundadas e *ampliadas* as observações e associações feitas na pré-análise.

A *ampliação* das análises incluiu, além das dimensões da representação, em Moscovici (1978), e das dimensões do processo de ensino-aprendizagem, em Candau (1988; 1989), outras questões abordadas na discussão teórica. Desse modo, foram tomados, como referentes, elementos discutidos nas concepções e mecanismos de formação (e possibilidades de mudança) da representação social, assim como os que foram revistos, quando se procuraram as dimensões do processo de ensino-aprendizagem nos enfoques da literatura e nos estudos sobre o "bom professor". Consideraram-se, também, nas análises, as abordagens do debate do público e do privado na escola.

Nas conclusões, retomaram-se alguns dados e análises (no interesse de sublinhá-los), mas, sobretudo, procurou-se *ir além*, no sentido das reflexões e das próprias representações do pesquisador.

Ainda sobre a questão do método para o estudo de representação social, é interessante considerar as limitações.

Assim, quanto à análise de dados, destacam-se duas limitações: (1) a subjetividade inerente às interpretações (e representações) do pesquisador; (2) a dificuldade em delimitar cada idéia expressa nas representações, reconhecendo-se que uma mesma idéia pode subentender várias outras ou se desdobrar em várias outras, ou *equivaler* a várias outras.

Ainda quanto à identificação de idéias, é importante lembrar as possíveis reduções a que está sujeito o pesquisador quando reúne diferentes símbolos (palavras) no significado de uma mesma idéia, ou seja, numa mesma "unidade de sentido".

Contudo, apesar do conhecimento de limites, procurou-se, tanto quanto possível, na indicação (descritiva) das idéias identificadas nas representações, apresentá-las em termos (palavras) *próximos* daqueles predominantemente usados pelos sujeitos, nas suas asserções; assim acontece com "gosto" ou "amor" pela profissão, "boas explicações" ou habilidade de "transmitir com clareza a matéria".

Entretanto, apesar da atenção às palavras, é preciso reafirmar que a identificação de idéias é mais ampla que a identificação de palavras, considerando-se, ainda, que diferentes palavras (diferentes símbolos) podem ter o mesmo significado (Epstein, 1990).

Assim, embora se leve em conta, em Moscovici (1978), que a "codificação centrada no conteúdo nos autoriza a definir o vocabulário que o exprime" (p. 32), não se deixa de reconhecer que na leitura, interpretação e "tradução" das palavras em idéias pelo pesquisador (passando pelas suas próprias representações) encontra-se um dos limites metodológicos deste estudo.

Cabe ainda observar, quando se trata dos limites das análises, um possível viés relativo à "atitude", como uma das dimensões da representação que se procurou identificar nas afirmações dos sujeitos. Esse viés refere-se ao qualificativo "bom" que compõe o "objeto" da representação. Embora esse qualificativo pudesse interferir na expressão da atitude (julgamento de valor) dos sujeitos em relação ao professor, induzindo-a num sentido positivo, manteve-se o interesse em identificá-la, uma vez que esse professor tem sido alvo de desqualificação e desconsideração social.

Além dos estudos que denunciam essa desqualificação – como os de Silva (1992), Gatti (1993) e Arroyo (1985) – registram-se, ainda, declarações como a de Linhares (1992) quando, na condição de Secretária

de Estado de Educação do Rio de Janeiro, afirmou, em entrevista a jornal de grande circulação, que a formação de professores é dispensável e que o magistério pode ser exercido por profissionais que não tenham essa habilitação. Esse grau de desprestígio (posto até mesmo por quem ocupa uma posição oficialmente representativa da categoria) justificou investigar a "tomada de posição dos sujeitos" (Moscovici, 1978, p. 70) frente ao "bom professor", considerando-se que a atitude é uma dimensão "primordial" da representação (p. 74). Assim, ao mesmo tempo em que foi reconhecida a possibilidade de viés, manteve-se (pelas justificativas expostas) a análise da atitude dos sujeitos em relação ao "bom professor".

Continuando a configuração das limitações do estudo, assinalam-se as que se referem à entrevista. Embora, como já se esclareceu nas explicações dos procedimentos de coleta de dados, houvesse o cuidado em ler a anotação da resposta para confirmação ou correção do sujeito entrevistado, considera-se importante admitir os possíveis vieses decorrentes das interpretações e anotações do entrevistador, lembrando que "as notas já representam um trabalho inicial de seleção e interpretação das informações emitidas" (Lüdke e André, 1986, p. 37).

Assim, ainda que em linhas gerais, pôde-se, ao rever a análise de conteúdo como metodologia da pesquisa *Das dimensões da representação do "bom professor" às dimensões do processo de ensino-aprendizagem* (Rangel, 1994), pontuar características do método e suas aplicações a esse tipo de estudo.

Esse mesmo tipo de revisão é feito, em seguida, sobre a **análise do discurso**.

## **A análise do discurso como metodologia de pesquisa de representações**

A pesquisa que partiu da indagação "*Bom aluno*": real ou ideal? (Rangel, 1995) teve como opção metodológica a análise do discurso que – observando-se Spink (1993), como também verificando-se estudos apresentados na 2ª Conferência Internacional de Representação Social (1994) – tem recebido crescente atenção na pesquisa de representações.

Orlandi (1990) observa que a análise do discurso (AD) propõe-se a refletir sobre a linguagem (seu conteúdo e mensagem) sem, entretanto, constituir-se em alternativa à Lingüística, enquanto campo de estudo descritivo e explicativo da linguagem. A distinção entre AD e processo de análise lingüística também foi feita por Moscovici (1994).

A AD traz uma proposta de crítica e problematização das reflexões que se fazem sobre a comunicação e elementos das suas condições de

produção, suas idéias e suas implicações sociais (Orlandi, 1978, 1988, 1990, 1993).

Não se pode dizer que a AD tenha um campo definido, delimitado de conhecimento sobre teoria e método(s). Tanto quanto a representação social, o quadro teórico da AD ainda está se construindo, não havendo “um acúmulo científico fixo, no que diz respeito à definição de seu objeto e métodos” (Orlandi, 1990, p. 11).

Também similar à representação social, a AD, por ainda estar em processo de construção teórico-metodológica, oferece possibilidades de criação (e de criatividade), ampliando, portanto, o alcance e alternativas de aplicação.

Não cabe no uso da AD o objetivismo, que absolutiza a língua e sua independência ou autonomia de formação e constituição. Também não se adapta a esta proposta de análise o subjetivismo que, numa perspectiva idealista, aceita e advoga a "onipotência" da leitura do sujeito. É na relação entre sujeito e objeto – considerando-se questões sociais e históricas afetas ao objeto e, também, à relação – que se pensa e se aplica a AD.

A AD, portanto, pretende ir além da descrição e explicação da mensagem, para alcançar a *análise crítica* dos significados.

Pretende-se, assim, superar a "análise de conteúdo", no sentido de que o exame do conteúdo (interior) do texto se associe a elementos exteriores que influem na sua constituição. O texto não é documento "acabado" definido e definitivo, mas sim algo que revela a dinâmica social, histórica, que o constitui, movimenta e nele se inscreve. Assim, a exterioridade do texto se valoriza no seu poder de influência sobre a formação das idéias que se expressam no seu interior (Orlandi, 1993).

Ao se considerar a crítica da análise de conteúdo, no aspecto da pouca atenção aos fatores externos – sociais e históricos – da mensagem, é preciso, também, levar em conta autores como Bardin (1979), Berelson (1981), D'Unrung (1980), Krippendorf (1980) e Vala (1989), que tratam desse tipo de análise.

Observando-se, então, esses autores, *não* se pode afirmar, com segurança, que a análise de conteúdo se limite ao que se define – e se veicula – no interior da comunicação, ou que o texto da comunicação se apresente como um "documento", cuja elaboração se faz independente do contexto.

Nas discussões teóricas da análise de conteúdo e nas pesquisas que a adotam é possível encontrar o exame *contextual* e *contextuado* da mensagem, *denotando* e *demonstrando* preocupações com suas circunstâncias (sócio-histórico-políticas) e com repercussões dentro e fora do âmbito específico do campo da investigação.

Com mais segurança admite-se, portanto, afirmar que, em pesquisas que adotam a análise de conteúdo, como as de Cota (1993) e Jamur (1994), pode-se perceber que os questionamentos às condições de produção são *menos* acentuados (ocupando, inclusive, menos espaço nas discussões) que em pesquisas como as de Novo (1994) e Freire (1993), que adotam a AD. Tomando-se, ainda, o exemplo das pesquisas citadas (*e nos seus limites*) pode-se notar, na análise de conteúdo, que as descrições e transcrições (elucidativas) do texto recebem uma atenção (e um acento) maior que na AD.

Quanto à AD, o destaque às questões ideológicas se faz considerando-se especialmente que o discurso é inerente ao sujeito, tanto quanto a ideologia é inerente ao processo discursivo.

Levando-se em conta os três tipos de discurso considerados por Orlandi (1990) – o discurso lúdico, o polêmico e o autoritário – e observando-se a associação do discurso pedagógico ao tipo "autoritário", entende-se a importância de compreender a imagem do aluno conforme se veicula na escola, procurando-se, também, notar a interferência da ideologia.

Entre as características "autoritárias" do discurso pedagógico, inclui-se a noção de "dever" e dos valores sociais que o determinam. O "dever" é um dos aspectos que se evidenciam nas imagens e nas mediações (nos meios) que as veiculam e consolidam na escola.

O "dever" (o que se pré-determina na "modelagem" de papéis) pode revelar, nas imagens, a distância entre o real e o ideal e os padrões sociais influentes.

A distância entre a imagem ideal e a real é preenchida por presunções, mediação essa que não é feita no vazio, mas dentro de uma ordem social dada, com seus respectivos valores. As mediações se sucedem em mediações, provocando um deslocamento tal que se perdem de vista os elementos reais do processo de ensino-aprendizagem (Orlandi, 1990, p. 21).

E é pela ideologia que o processo discursivo, no âmbito escolar, resulta em mensagens "institucionalizadas". A "institucionalização" da mensagem também contribui no sentido da preservação da escola e dos padrões sociais que orientam (e apóiam) a ideologia que nela interfere. Forma-se, então, uma circularidade (padrões sociais, ideologia, institucionalização do discurso escolar) cujo percurso encontra na *crítica* – a que se propõe a AD – um meio significativo de confronto e contestação.

Quando se trata de AD, escola, ideologia e questionamento crítico, é relevante também assinalar a posição de Pêcheux (1988) quando enfatiza o

princípio de que os aparelhos ideológicos do Estado "constituem, simultânea e contraditoriamente, o lugar e as condições ideológicas de transformação das relações de produção" (p. 145). Nessa perspectiva (embora se possa relativizar o conceito althusseriano de escola como "aparelho ideológico do Estado"), reconhece-se a possibilidade de subsídios à análise crítica, seja por evidenciar fatores da produção do discurso na escola, seja por encaminhar, *a partir desses fatores*, a discussão de alternativas de mudanças. Também nesse sentido, *reprodução e transformação* se associam nas atenções da AD. É importante, ainda, assinalar que, na palestra de encerramento da 2ª Conferência Internacional de Representação Social, Moscovici (1994) destacou o trabalho de Pêcheux pelas contribuições à análise do discurso, como uma das opções teórico-metodológicas de pesquisa de representações.

Ainda considerando a crítica à ideologia, a AD entende que, na comunicação, mais que informações, veiculam-se *sentidos*; e assim, entende-se também que as informações podem dissimular, ou desviar, os sentidos e a substância, *real*, dos conceitos, até mesmo porque os sujeitos não são autores – "originais", independentes da sua história e circunstâncias – daquilo que "informam" no discurso.

Considerando-se, portanto, que as palavras (os símbolos) "comunicam" sentidos e que a formação de sentidos é intimamente ligada a circunstâncias históricas, é importante reafirmar (enquanto procedimento de AD) a importância da análise da *construção* do discurso. Nesta análise, procura-se, também, notar as palavras e as idéias que veiculam sua posição e relações (a outras palavras e idéias) no texto.

São oportunos, então, os procedimentos (sucessivos e articulados) de "análise de palavras, análise de construções, análise de implicações históricas, sociais dessas construções" (Orlandi, 1990, p. 57-58).

A atenção à palavra leva a observar Mainguenu (1993), quando assinala que a AD não se confunde (ou limita) à lexicologia, submetida à quantificação estatística ou ao método "harrisiiano", que se prende às articulações semânticas formadas em torno de termos centrais (ou "pivôs"). A ótica da AD é mais ampla, pelos elementos e perspectivas de aproximação do "corpus" e do contexto em que se constitui. Esta mesma observação é feita por Moscovici (1994), quando trata da AD na pesquisa de representações.

Referindo-se ao pensamento de Courtine, Mainguenu (1993) assinala que "o conceito de discurso, ao definir espaços de regularidades, associados a condições de produção" visa "delimitar o que constitui o falante em sujeito do seu discurso, o qual, por sua vez, o assujeita" (p. 21).

A discussão de Mainguenu (1993) – destacando-se a idéia de que o sujeito se "assujeita" ao seu discurso – reforça a importância de se perceberem elementos da ideologia que interfere nos conceitos formados e "afirmados" no processo discursivo. Neste sentido, destacam-se as possíveis associações com dados que se apresentam nos "relatos de vida" (Glat, 1990) dos sujeitos.

Assim, ao solicitar ao sujeito que fale na sua "experiência", na sua "história" como aluno, obtém-se, na verdade, um *relato*, em que ele expressa as suas percepções, "o seu ponto de vista" sobre o aluno, conforme ele se recorda e se "revê".

É oportuno também notar a discussão de Pêcheux (1990) sobre o discurso, a sua compreensão como "acontecimento", no qual se investigam a "estrutura" e a "conjuntura" em que se constitui. Esta oportunidade se acentua com a proposta de analisar criticamente o conteúdo da mensagem, estabelecendo associações com relatos de vida e fatores – didático-pedagógicos e sociais – do contexto.

Desse modo, Pêcheux (1990) entende a AD como forma de reflexão sobre a linguagem, que não se submete às evidências *explícitas* no texto. A AD procura examinar o "entremeio" (as entrelinhas) do discurso. O que se faz, neste sentido, é uma desconstrução do texto, estabelecendo-se, ainda, "contatos" da história com a linguagem, procurando-se, nesses "contatos", elementos que explicam a materialidade específica do discurso.

É preciso, portanto, perceber o "não-dito" no interior do que é dito. Dessa forma, procura-se atingir o significado "contido" nas palavras e as circunstâncias em que se formam e se expressam.

Assim, a AD, na leitura crítica das palavras, contribui no sentido de captar o significado "oculto". A AD não constitui, entretanto, uma forma "específica" ou "especializada" de análise, que "domina" o sentido do texto; sua proposta é de construir procedimentos que auxiliem a captar, no conteúdo explícito das palavras, o conteúdo implícito nas condições (sociais, históricas) de produção.

Nesta direção, confirma-se o interesse da AD pelo *processo* discursivo, procurando entendê-lo na expressão do seu "produto" e, portanto, no *sentido* das palavras que o "comunicam", buscando-se, também, neste sentido, os conceitos sociais e elementos da sua formação.

Na procura de sentidos, torna-se, portanto, relevante perceber as formações de conceitos e imagens com que os sujeitos "representam" (ou imaginam) os fatos. O "lugar" dos sujeitos no discurso é também um "espaço de representações" (Orlandi, 1993, p. 18).

Essa reflexão encaminha, também, a atenção ao *real* – "situações concretas" – e ao *ideal*, em que se inclui o "imaginado", nos conceitos que se configuram nos textos do discurso.

É necessário compreender, ainda, a continuidade do discurso, entendendo a intertextualidade, o que significa dizer, a *origem* (precedente) e a continuação (conseqüente) de um discurso em outro.

A "unidade" de análise do discurso é o texto, que se define como um conjunto de significações, envolvendo determinadas condições de produção. A linguagem se constitui na dinâmica da relação entre o *processo* e o *produto*, enquanto relação que se expressa no sentido das palavras. Esse sentido não pode, portanto, ser estabelecido – e entendido – "a priori", mas sim no curso (histórico) de sua formação e expressão.

A AD aplica-se, portanto, ao estudo de representações, como um estilo de análise do texto, no contexto em que os sujeitos constroem a imagem do objeto representado.

Ainda quanto ao estudo da representação social, Chizzotti (1992) observa que os *sujeitos*, reconhecidos como produtores de conhecimento construído no âmbito de suas práticas e interesses, elaboram e expressam "representações", que "formam uma concepção de vida e orientam as suas ações" (p. 83). A pesquisa de representações poderá adotar o tratamento qualitativo dos dados, associado ou não ao quantitativo, no sentido de investigar essa "concepção", relativa a objetos expressivos na vida e na ação dos sujeitos.

Nesse sentido, no intuito de obter e comparar representações sobre o "bom aluno" formadas por diversos grupos de sujeitos, participantes – em diversas posições – do contexto escolar, optou-se por grupos de alunos, professores, pais e funcionários. A formação desses grupos se fez a partir da disponibilidade dos sujeitos em participar da pesquisa.

Contudo, atendendo ao critério de *viabilidade* de realização (sem perder de vista um número que favorecesse comparações de idéias), procurou-se limitar a quantidade total de sujeitos em, *aproximadamente* 200 (duzentos) reconhecendo-se, entretanto, que tanto na perspectiva da AD, quanto na do estudo de representações, este número poderia ser menor.

Com esses critérios (e ressalvas), participaram, então, da pesquisa 210 (duzentos e dez) sujeitos.

É interessante, também, lembrar, com referência ao número de sujeitos que, se por um lado a análise comparativa (com atenção ao compartilhamento de idéias) pode ser favorecida por uma quantidade maior, por outro, em *cada* afirmação pessoal encontra-se uma possibilidade de síntese da formação *coletiva* de idéias, seja porque o sujeito é, em essência, um ator (e autor) social, seja porque, como observa Vala (1993, p. 5), a

representação social pode também ser entendida como a "expressão de *um* sujeito" (grifo nosso). Assim, cada "afirmação", cada texto da resposta às questões, constitui uma *unidade significativa* de análise.

Ainda quanto aos critérios de constituição dos grupos, nos casos dos alunos, preferiram-se os matriculados a partir da 5ª série, considerando-se (como na pesquisa anterior) a importância, para a formação de representações, de um tempo maior de experiências, comunicações e interações na escola.

É importante, também, esclarecer que os agrupamentos dos sujeitos *não* foram feitos por série, mas por *escola*, uma vez que as análises *não* se orientaram na perspectiva de *situar* os dados em cada série, ou compará-los entre as diversas séries. As análises aplicaram-se, de modo geral, aos quatro grupos de sujeitos, comparados entre si e entre as três escolas. A opção de estudo por série poderá, naturalmente, ser adotada em futuras pesquisas que se orientem por este interesse.

Feitas essas considerações, pode-se, então, configurar os sujeitos da pesquisa como alunos (da 5ª série do ensino fundamental ao 3º ano do ensino médio), professores, pais e funcionários de limpeza e serviços gerais de uma escola pública, em São Gonçalo (RJ), uma particular, em Niterói (RJ) e uma militar, no Rio de Janeiro (RJ).

Quanto aos procedimentos metodológicos, esclarecem-se também os de coleta e os de análise de dados.

A coleta de dados foi feita no 2º semestre de 1993 mediante entrevista. O uso de entrevista respaldou-se em estudo de Souza Filho (1992) sobre metodologia do estudo de representações, e em pesquisas como as de Moscovici (1978), Jodelet (1985), Herzlich (1972, 1991), além de outras comentadas por Spink (1993).

Tomando-se, também, referências de estudos de representações, utilizou-se a entrevista com *poucas* questões (de caráter introdutório e estimulante das respostas) deixando aos sujeitos a possibilidade de *interpretar* e responder, expressando, livremente, suas idéias.

Com esses critérios, apresentaram-se as seguintes questões, introduzidas por uma breve explicação do interesse do estudo:

Estamos fazendo um estudo sobre o "bom aluno". Como parte deste estudo, estamos procurando saber como (alunos, professores, pais, funcionários) percebem o "bom aluno", que imagem têm dele. Queremos, também, saber se, na sua opinião, este "bom aluno" corresponde, ou não, à maioria dos alunos que está hoje, realmente, na escola. Finalmente, desejamos que você nos fale sobre sua experiência, sua história de vida como aluno. Assim, fazemos as seguintes perguntas:

- Que imagem você tem do "bom aluno"?
- A imagem que você tem do "bom aluno" corresponde, ou não, à maioria dos alunos desta escola? Por quê?
- Pode nos falar da sua experiência, da sua história de vida como aluno?

Foi, então, feita uma aplicação experimental dessas questões – um "pré-inquérito" (Vala, 1993) – no intuito de verificar a compreensão e possíveis dificuldades dos sujeitos em responder. Para o "pré-inquérito", selecionaram-se, por sorteio, *dois* sujeitos, em cada grupo e escola.

Pôde-se, desse modo, notar que (respeitando-se a interpretação e estilo de respostas) os sujeitos tiveram um desempenho natural e espontâneo no curso da realização experimental da entrevista.

Os dados foram, então, examinados e discutidos à luz de referências e critérios de aplicação da análise do discurso.

Na perspectiva de análise deste estudo, é interessante, complementarmente, assinalar que a comunicação dos sujeitos é considerada como meio, significativo, de formação e veiculação de representações, levando-se em conta Moscovici (1978), quando observa que "... a comunicação modela a própria estrutura das representações" (p. 78).

Ao discutir comunicação e discurso, Orlandi (1990) – do mesmo modo que Avila (1986) – focaliza o *texto* (em que a comunicação se expressa) como "unidade" de análise.

Assim, neste estudo, o "corpus" de análise foi constituído dos textos das respostas dos sujeitos. Considerando-se Moscovici (1978, p. 35), analisaram-se, nos textos, as "asserções" ou "afirmações" sobre o objeto da representação – o "bom aluno" – e os "temas" (as questões) contempladas, observando-se, nesses temas, a configuração de conceitos e imagens, enquanto elementos inerentes (indissociáveis) das representações (Moscovici, 1978, 1989, 1992; Arruda, 1983; Vala, 1993).

A análise *temática* associou-se à *dimensional* (Moscovici, 1978), procurando-se perceber a presença e constância de "temas" – e os conceitos e imagens que neles se expressam – em cada dimensão da representação. Os "temas" foram, então, comparados nos quatro grupos, *em cada escola e entre elas*.

Com referência ao tipo de análise, é interessante também considerar Spink (1993) quando se refere à "análise dimensional" como forma de análise do "produto" das representações (p. 90), lembrando-se, ainda, Moscovici (1978), quando assinala que as dimensões da representação "fornecem-nos uma panorâmica do seu conteúdo e do seu sentido", observando, então, que "pode-se formular legitimamente a questão de utilidade dessa análise dimensional"(p. 71). Ainda, relativamente à análise

das dimensões, vale recordar Gilly (1980) quando enfatiza que "l'organisation dimensionnelle de représentations est déjà en soi explicative (...) de valeurs liés aux rôles, attentes et positions spécifiques du maître et de l'élève dans l'institution" (p. 18).

Quanto à leitura de conceitos e imagens – "duas faces de uma mesma folha de papel" (Moscovici, 1978, p. 65) – foi feita com atenção aos termos com que os sujeitos definiram, explicaram ou qualificaram o objeto da representação.

Na análise temática das representações, procurou-se – também com base em Moscovici (1978, p. 34) – observar as "relações entre temas", identificando-se "relações de conjunção", ou seja, "temas que se complementam, e "relações de oposição", ou seja, "temas que se contrapõem". Nas relações de "oposição", procurou-se notar, com especial atenção, as justificativas das respostas à segunda pergunta, quando foram negativas, incluindo, portanto, temas que se contrapõem aos que se expressam nas qualidades positivas do "bom aluno".

As análises foram de natureza *qualitativa* (prescindindo de quantificações), orientadas (como já foi explicitado) pela atenção à *presença* e *constância* de "temas" nos textos do discurso.

No caso específico da pesquisa (qualitativa) de representações, é interessante considerar Spink (1993) e Novo (1994). Spink (1993) reafirma o princípio de que o sentido qualitativo do estudo de representações associa-se, também, à "observação de pessoas em seus próprios territórios", tanto quanto à "interação com estas pessoas através da sua própria linguagem e em seus termos" (Spink, 1993, p. 104). Novo (1994), referindo-se à pesquisa qualitativa de representações, identifica-a como aquela em que se apreendem conceitos e imagens, tratados como "constructos" não mensuráveis (p. 39). A compreensão da linguagem que constrói e veicula as representações se dá pela identificação e análise da presença e constância desses conceitos e imagens nos textos do discurso.

Assim, admite-se a interferência da *subjetividade e interpretações do pesquisador* nas entrevistas (incluindo as anotações), nas análises (sujeitas a influências de sua leitura e percepções), na identificação dos "temas" e das idéias que expressam – e configuram – os conceitos e imagens do "bom aluno", nas associações com o contexto em que se produziu o discurso e com os elementos do relato das experiências dos sujeitos como alunos, e ainda no encaminhamento da análise do "real" ou "ideal" nas representações.

A discussão de Orlandi (1978, 1988a, 1993), tanto quanto de Mainguenu (1993), Pêcheux (1988, 1990), Avila (1986) e as abordagens da pesquisa qualitativa em Chizzotti (1991), Fazenda (1992), Alves (1991),

oferecem subsídios ao entendimento – e aceitação – das interferências da subjetividade do pesquisador e sujeitos pesquisados, compreendendo-as, inclusive, como partes (aceitáveis, admitidas) da participação e ação *sem neutralidade* das *peessoas* envolvidas na pesquisa.

Ainda quanto aos limites, é preciso, também, reconhecer, na dimensão de *atitude* (no aspecto que envolve "juízo de valor"), um possível viés referente ao qualificativo "bom", que acompanha o objeto da representação. Este viés, entretanto, *não* invalida a análise temática desta dimensão, permitindo perceber os "temas" sobre os quais incidem as apreciações dos sujeitos e elementos da sua "orientação geral" ou "tomada de posição" frente ao objeto representado (Moscovici, 1978, p. 70). Esses elementos são de particular importância na perspectiva deste estudo.

E, ao concluir as indicações metodológicas da AD – suas aplicações à construção do objeto "bom aluno" – e associando-as às de análise de conteúdo – suas aplicações à construção do objeto "bom professor" – chega-se, então, às considerações finais deste texto.

### **Considerações finais**

Ao finalizar (e revendo-se, esquematicamente, algumas questões pontuais) ressalta-se que as características teórico-metodológicas das pesquisas sobre o "bom professor" e o "bom aluno" podem explicar as opções (e também os limites) dessas pesquisas e do pesquisador.

As opções teóricas – pelo estudo da representação social, considerando-se suas concepções e dimensões em Moscovici (1978; 1981; 1984; 1988; 1989) – mostram o interesse do pesquisador por temas e objetos que o aproximam da prática, *onde e por quem se realiza*.

As opções metodológicas – a natureza qualitativa dos dados, a constituição dos grupos, os procedimentos – mostram as alternativas adequadas às condições e à viabilidade das pesquisas.

Os limites, referentes aos procedimentos metodológicos (limites próprios da análise de conteúdo e da AD, como também das possíveis reduções a que está sujeito o pesquisador quando interpreta e configura, de modo amplo, as idéias) mostram as "fragilidades" da pesquisa. Ao reconhecê-las, *reafirma-se* que todo estudo é "provisório e aberto", oferecendo elementos (a serem questionados ou aprofundados) que estimulam novas investigações.

**Acredita-se, portanto, que um estudo deixa contribuições quando não se completa e não se conclui em si mesmo, seja porque retorna à prática – e, no caso de representações, estimula a sua superação por conceitos mais elaborados e críticos – seja porque**

oferece, para discussão e avanços, subsídios teórico-metodológicos a novas pesquisas.

### Referências Bibliográficas

- ALVES, A. J. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. *Cadernos de Pesquisa Carlos Chagas*, São Paulo, n. 77, p. 53-609, maio 1991.
- ARROYO, M. G. Quem de-forma o profissional do ensino? *Revista de Educação AEC*, Brasília, v. 14, n. 58, p. 7-15, out./dez. 1985.
- ARRUDA, A.M.S. *Emergência e conflitos do estudo de representações na Psicologia Social*. Palestra realizada na UFF, Faculdade de Psicologia, Niterói, em 26 de maio de 1992.
- \_\_\_\_\_. O estudo das representações sociais: Uma contribuição à Psicologia Social no Nordeste. *Revista de Psicologia*, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 5-14, jan./dez., 1983.
- AVILA, D. D. Análise do discurso: pressupostos epistemológicos. *Revista da Faculdade de Educação*. Niterói, n. 1, p. 8-19, 1986.
- BAKHTIN, M. M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1986.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Telles da Silva, 1979.
- \_\_\_\_\_. *L'analyse de contenu*. Paris: PUF, 1977.
- BERELSON, B. *Content analysis in communication research*. New York: Hafner Publ. Co., 1971.
- BOGDAN, R., BIKLEN, S. *Qualitative research for education*. Boston: Allyn and Bacon, 1982.
- BRANDÃO, Z. Qualidade do ensino: características adstritas às escolas particulares? In: CUNHA, L.A. (Org.). *Escola pública, escola particular e a democratização do ensino*. São Paulo: Cortez, 1986 p. 95-108.
- BRASIL. Congresso Nacional. Câmara dos Deputados. *Projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Substitutivo Angela Amin. Brasília, 1990.
- CANDAU, V.M. *A Didática em questão*. Petrópolis: Vozes, 1988. A Didática e a formação dos educadores – da exaltação à negação: A busca da relevância. p. 12-22.
- \_\_\_\_\_. *Rumo a uma nova Didática*. Petrópolis: Vozes, 1989. A revisão da Didática. p. 13-18.

- CHIZZOTTI, A. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. São Paulo: Cortez, 1992.
- COTA, M. C. Representação de alunos por professores: efeitos na formação docente. Comunicação apresentada no 1º CONGRESSO INTERNACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NOS PAÍSES DE LÍNGUA E EXPRESSÃO PORTUGUESAS, Aveiro, Portugal, fev., 1993
- COURTINE, J.J. Définition d'orientations théoriques et construction des procédures en analyse du discours. In: *Philosophiques*, Paris, v. XII, n. 2, 1982.
- CUNHA, L. A. *Escola pública, escola particular e democratização do ensino*. São Paulo: Cortez, 1986.
- D'URUNG, M. C. *Analyse de contenu*. Paris: Jean-Pierre Delarge, 1974.
- EPSTEIN, I. *O signo*. São Paulo: Ática, 1990.
- FAZENDA, I. *Novos enfoques da pesquisa educacional*. São Paulo: Cortez, 1992. A pesquisa como instrumentalização da prática pedagógica, p. 75-84.
- FREIRE, I. de A. *A simbologia da ginástica empresarial na visão dos operários*. Dissertação (Curso de Mestrado em Educação). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 1992.
- GATTI, B.A. Políticas educacionais no Brasil e a formação de professores. Trabalho apresentado no 1º CONGRESSO INTERNACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NOS PAÍSES DE LÍNGUA E EXPRESSÃO PORTUGUESAS. Aveiro, Portugal, fev., 1993.
- GILLY, M. Les représentations sociales dans les champs éducatif. In: JODELET, D. *Les représentations sociales*. Paris: PUF, 1989, p. 363-368.
- GLAT, R. *Somos iguais a vocês*. Depoimentos de mulheres com deficiência mental. Rio de Janeiro: Agir, 1990.
- HENRY, P., MOSCOVICI, S. Problèmes de l'analyse de contenu. *Language*, v. 11, p. 33-60, 1968.
- HERZLICH, C. A. A problemática da representação social e sua utilidade no campo da doença. *Revista de Saúde Coletiva*. Rio de Janeiro, v.1, n.2, p. 23-27, 1991.
- \_\_\_\_\_. La représentation sociale. In: MOSCOVICI, S. (Org.). *Introduction à la Psychologie Sociale*. Paris: Larousse, 1972.
- HOLSTI, O. *Content analysis for the social sciences and humanities*. Boston: Addison Wesley, 1969.
- IBÁÑEZ, G. T. (Coord.) *Ideologia de la vida cotidiana*. Barcelona: Sendai, 1988. Representaciones sociales: teoria y metodo. p. 15-89.

- JAMUR, M. Brazilian's modernity: a study about social representations in the national press. *Advances in theory and research*. Rio de Janeiro, 2<sup>nd</sup> INTERNATIONAL CONFERENCE ON SOCIAL REPRESENTATIONS, 1994, p. 34.
- JODELET, D. *Les représentations sociales*. Paris: PUF, 1985. *Représentations sociales: un domaine en expansion*, 1985, p. 31-61.
- KRIPPENDORF, K. *Content analysis*. London: Sage, 1980.
- LEME, M. Q. V., BUSSAB, V. S. R., OTTA, M. A representação social da Psicologia e do Psicólogo. *Psicologia, Ciência e Profissão*, Brasília, v. 9, n. 1, p. 29-35, 1989.
- LINCOLN, Y. S., GUBA, E. S. *Naturalistic inquiry*. London: Sage Publications, 1985.
- LINHARES, M. Y. Bom professor não precisa de licenciatura. *Jornal O Globo*, Rio de Janeiro, 16 mar. 1992. Seção Grande Rio, p. 9.
- LÜDKE, M., ANDRÉ, M. E. A. P. *Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- MAINGUENAU, D. *Novas tendências em análise do discurso*. Campinas: Pontes, 1993.
- MIZUKAMI, M. da G. N. *Ensino: as abordagens do processo*. São Paulo: EPU, 1986.
- MOSCOVICI, S. The proof of the eating is still in the pudding. Conferência realizada na 2<sup>nd</sup> INTERNATIONAL CONFERENCE ON SOCIAL REPRESENTATIONS, Rio de Janeiro, 1994.
- \_\_\_\_\_. Des représentations collectives aux représentations sociales. In: JODELET, D. *Les représentations sociales*. France: Press Universitaires, 1989, p. 62-86.
- \_\_\_\_\_. *La machine à faire des Dieux*. Paris: Fayard, 1988.
- \_\_\_\_\_. The phenomenon of social representation. In: FARR, M., MOSCOVICI, S. (Ed.). *Social representations*. Londres: Academic Press, 1984.
- \_\_\_\_\_. On social representations. In: J. P. FORGAS (Ed.). *Social cognition: Perspectives on everyday understanding*. London: Academic Press, 1981.
- \_\_\_\_\_. *A representação social da Psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- MOSCOVICI, S., DOISE, W. *Dissensões e consenso: uma teoria geral das decisões coletivas*. Lisboa: Horizonte, 1991.
- NOVO, M. F. S. *Artes cênicas: conflito de imaginários de seus professores no Município do Rio de Janeiro*. Dissertação (Curso de Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1994.

- ORLANDI, E. P. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. Campinas: Pontes, 1990.
- \_\_\_\_\_. *Discurso e leitura*. São Paulo: Cortez; Campinas: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1988a.
- \_\_\_\_\_. *Terra à vista*. Discurso do confronto: velho e novo mundo. Campinas: Cortez, 1993.
- \_\_\_\_\_. *Foucault vivo*. Campinas: Pontes, 1988b.
- \_\_\_\_\_. *Protagonistas no/do discurso*. Série Estudos, n. 4, Uberaba, 1978.
- PATTON, M. *Qualitative evaluation methods*. Beverly Hills: Sage Publ., 1986.
- PÊCHEUX, M. *O discurso: estrutura ou acontecimento*. Campinas: Pontes, 1990.
- \_\_\_\_\_. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Campinas: UNICAMP, 1988.
- RANGEL, M. *Bom aluno: real ou ideal?* Tese do Concurso para Professora Titular da área de ensino-aprendizagem da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 1995.
- RANGEL, M. *Das dimensões da representação do "bom professor" às dimensões do processo de ensino-aprendizagem*. Tese do Concurso para Professora Titular de Didática da Universidade Federal Fluminense, 1994.
- RIO DE JANEIRO (Estado). Secretaria Estadual de Educação. Núcleo de Educação de Niterói. *Estudo diagnóstico*. Niterói, 1986. Mimeo.
- SILVA, T. da S. *Magistério e mediocridade*. São Paulo: Cortez, 1992.
- SOUZA FILHO, E. A. *Metodologia de estudo de representações sociais: o papel da entrevista*. Rio de Janeiro: UERJ, 1992. Mimeo.
- SPINK, M. J. *Representações sociais na perspectiva da Psicologia Social*. São Paulo: Brasiliense, 1993.
- TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: A pesquisa qualitativa em Educação*. São Paulo: Atlas, 1989.
- TURA, L. F. R. *Vivendo e aprendendo: prevenção de DTS/ AIDS em escolas de Angra dos Reis*. Trabalho apresentado na 45ª REUNIÃO ANUAL DA SBPC. Recife, jul., 1993.
- VALA, J. A análise do conteúdo. In: SILVA, A., PINTO, J. M. *Metodologia das Ciências Sociais*. Lisboa: Edições Afrontamento, 1989, p. 101-128.
- \_\_\_\_\_. Representações sociais – para uma psicologia social do pensamento social. In: VALA, J., MONTEIRO, M. B. *Psicologia Social*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbekian, 1993. p. 1-41.

\_\_\_\_\_. Sobre as representações sociais - para uma epistemologia do senso comum. *Cadernos de Ciências Sociais*, Lisboa, p. 5-28, maio, 1986.