

ANÁLISE DO CONTEÚDO

MARIA LAURA P. B. FRANCO

SÉRIE PESQUISA 3ª ED.

LIBER LIVRO EDITORA, 2008.

PASTA: 28
~~15~~ FOLHAS
DATA: 25/10

Capítulo 5

A Organização da Análise

Definidas as unidades analíticas, chega o momento da organização da análise e da definição de categorias. Vejamos, em uma primeira instância, os componentes previstos para sua **Pré-Análise**.

5.1. A Pré-Análise

A pré-análise é a fase de organização propriamente dita. Corresponde a um conjunto de buscas iniciais, de intuições, de primeiros contatos com os materiais, mas tem por objetivo sistematizar os “preâmbulos” a serem incorporados quando da constituição de um esquema preciso para o desenvolvimento das operações sucessivas e com vistas à elaboração de um plano de análise.

Geralmente, esta primeira fase possui três incumbências: a *escolha dos documentos* a serem submetidos à análise; a *formulação das hipóteses e/ou dos objetivos*; e, a *elaboração de indicadores* que fundamentem a interpretação final. (BARDIN, 1977). Continuando recorrendo a BARDIN, acrescentamos: estes três fatores, não se sucedem, obrigatoriamente, segundo uma ordem cronológica, embora se mantenham estreitamente ligados uns aos outros; a escolha dos documentos depende dos objetivos da investigação, o alcance os objetivos só será possível a partir da disponibilidade dos documentos; os indicadores serão

construídos em função das hipóteses, ou, pode até ser que as hipóteses venham a ser construídas em função da identificação de certos indicadores.¹

Em suma, a pré-análise tem por objetivo a organização, embora ela própria possa se constituir em um momento não estruturado, por oposição à exploração sistemática dos documentos e das mensagens.

As atividades da Pré-Análise

a) A leitura “Flutuante” – A primeira atividade da Pré-Análise consiste em estabelecer contatos com os documentos a serem analisados e conhecer os textos e as mensagens neles contidas, deixando-se invadir por impressões, representações, emoções, conhecimentos e expectativas... No dizer de BARDIN *“esta fase é chamada de leitura flutuante, por analogia com a atitude do psicanalista. Pouco a pouco, a leitura vai se tornando mais precisa, em função das hipóteses emergentes, da projeção de teorias adaptadas sobre o material e da possível aplicação de técnicas utilizadas com materiais análogos”* (BARDIN, 1977, p. 96).

b) A escolha dos documentos – A escolha dos documentos pode ser definida *a priori*:

- Por exemplo: uma Secretaria de Estado solicita a um grupo de especialistas que explorem e analisem os recortes divulgados pela imprensa acerca dos dados referentes às condições infra-estruturais das instituições de ensino público, ou sobre os dados e as mensagens comentadas sobre os índices de evasão e repetência de um determinado nível de ensino.

¹ Este item será aprofundado, posteriormente, quando da discussão do levantamento de hipóteses e da construção de categorias.

Ou, então, o objetivo é determinado pelo pesquisador e por conseguinte, convém escolher o universo de documentos adequados para fornecer informações sobre o problema levantado.

- Por exemplo: o objetivo é detectar as representações sociais que professores e alunos desenvolvem sobre as Práticas Educativas (em geral) e sobre a Avaliação Educacional. Opta-se, então, pela análise dos discursos e das mensagens que incidam sobre o tema escolhido.

Estando o universo demarcado (o gênero de documentos sobre os quais se vai efetuar a análise), BARDIN, nos alerta *“que é, muitas vezes, necessário proceder-se à constituição de um “corpus”. O corpus é o conjunto de documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos. A sua constituição implica escolhas, seleções e regras.”* (BARDIN, 1977, p. 96). Eis as principais regras:

• Regra de Exaustividade

Uma vez definido o campo do *corpus* (entrevistas, respostas a um questionário, editoriais, notícias da imprensa, emissões de televisão, etc.) sobre determinado assunto, é preciso considerar todos os elementos desse *corpus*. Mesmo que se apresentem dificuldades de acesso a importantes informações complementares, sempre será necessário direcionar todos os esforços para buscá-las com o objetivo de configurar e esclarecer o contexto e as condições sociais e políticas presentes e, historicamente, contidas nas mensagens emitidas.

• Regra de Representatividade

A análise pode efetuar-se em uma amostra, desde que o material a ser analisado seja demasiadamente volumoso. *“A amostragem pode ser considerada rigorosa se a amostra for uma parte representativa do universo inicial.”*

Neste caso, os resultados obtidos poderão ser generalizados ao todo” (BARDIN, 1977, p. 97)

Para se recorrer à amostragem, é preciso identificar a distribuição das características dos elementos da amostra. Um universo heterogêneo requer uma amostra maior do que quando se trata de um universo homogêneo. Se estivermos trabalhando com alunos de diferentes segmentos econômicos, teremos necessidade de uma amostra maior do que aquela que prevê um trabalho direcionado, apenas, a alunos de um mesmo segmento econômico e social. Tal como para a sondagem, a amostragem pode fazer-se ao acaso, ou por quotas (sendo conhecidas as freqüências das características da população em estudo), retomando-as na amostra, em proporções reduzidas.

No entanto, é preciso lembrar que nem todo o material a ser analisado é susceptível à obtenção de uma amostragem. E, neste caso, é preferível reduzir o próprio universo (e, portanto o alcance da análise) para garantir maior relevância, maior significado e maior consistência daquilo que é realmente importante destacar e aprofundar no estudo em questão.

• Regra da Homogeneidade

Os documentos a serem analisados devem ser homogêneos. Isto é, devem obedecer a critérios precisos de escolha e não apresentar demasiada singularidade que extrapolem os critérios e os objetivos definidos. Ou seja, por exemplo, as entrevistas realizadas para captar mensagens sobre um determinado tema, devem: (todas elas) conter questões que se referem ao tema escolhido; as respostas dadas às questões formuladas devem ser obtidas mediante a utilização de técnicas semelhantes em situações, igualmente, seme-

lhantes; e, devem, também, ser realizadas por indivíduos similares. “Esta regra é, sobretudo, utilizada quando se deseja obter resultados globais e/ou comparar entre si resultados individuais” (BARDIN, 1977, p. 101).

Todavia, é importante levar em conta o fato de que, se por um lado, a definição de um *corpus* passa a ser uma fase habitual em análise de conteúdo, por outro lado, a fase ou regra de homogeneidade não se impõe quando se trata da análise do conteúdo de um documento único e singular, como por exemplo, a análise de certas análises monográficas (uma entrevista aprofundada, a estrutura de um sonho, a simbologia de uma imagem ou a temática de um livro).

c) **A formulação das Hipóteses** – Uma hipótese é uma afirmação provisória que nos propomos verificar (confirmar, ou não), recorrendo aos procedimentos de análise. Trata-se de uma suposição que permanece em suspenso enquanto não for submetida à prova de dados fidedignos. Sua origem é fornecida por uma instância exterior: o quadro teórico/pragmático no qual nos apoiamos e no âmbito do qual os resultados serão utilizados. Trata-se, pois, de hipóteses levantadas *a priori*.

Simplificando, diz BARDIN: “levantar uma hipótese é interrogarmo-nos: será verdade que, tal como é sugerido pela análise a priori do problema e pelo conhecimento que dele possuo, ou, como as minhas primeiras leituras me levam a pensar, que...?” (BARDIN, 1977, p. 98).

Mas, as hipóteses nem sempre são estabelecidas quando da pré-análise. Da mesma forma, não é obrigatório ter-se como guia um *corpus* de hipóteses, para se proceder à análise dos dados. Algumas análises podem ser efetuadas sem hipóteses pré-concebidas.

Porém, isso não significa deixar de utilizar técnicas adequadas e sistemáticas para fazer “falar” o material selecionado para análise.²

A propósito do problema da primazia do quadro de análise sobre as técnicas, e *vice-versa*, parece-nos oportuno recuperar o que P. Henry e S. Moscovici deixaram registrados no texto “*Problèmes de l’analyse de contenu*” em *Langage, Bulletin du CERP*, nº II, Setembro, 1968.

Muitos autores parecem privilegiar os *procedimentos exploratórios* (nos quais “o quadro de análise não está determinado” embora levem em conta a evidência das propriedades dos textos”) em relação ao que estes autores chamam de procedimentos fechados.

Ao comentar os desdobramentos dos procedimentos fechados, P. Henry e S. Moscovici dizem: “*por em evidência um procedimento fechado, significa iniciar uma investigação a partir de um quadro empírico ou teórico de análise de certos estados psicológicos, psico-sociológicos ou histórico-sociais, que se tentam particularizar, ou então a propósito dos quais se formularam hipóteses ou se levantaram questões. Reúnem-se textos... Depois, observam-se esses textos mediante o referencial de um determinado quadro teórico pré-estabelecido que não pode ser modificado...*” (*op. cit.*).

Enquanto que os *procedimentos de exploração*, os quais, não apenas, podem como devem incluir técnicas sistemáticas de análise permitem, a partir dos próprios textos, apreender as ligações entre as diferentes variáveis, funcionam segundo o processo dedutivo e facilitam a construção de novas hipóteses.

Uma minuciosa leitura do texto dos autores mencionados nos permite concluir que insistem na e jus-

² Isto é o que sucede muitas vezes quando recorremos à informática.

tificam, muito bem, a necessidade de investir quer nas *condições de produção* – ou campo de determinações – dos textos no sentido *lato* (situação de comunicação, meio sócio-cultural, psicologia individual, valores cognitivos e ou afetivos, etc), quer nas relações entre os próprios documentos e as suas condições de produção Acrescentam, ainda, que os métodos exploratórios **sistemáticos** concentram a vantagem de poder servir de introdução “*aos únicos procedimentos experimentais capazes de apreender as ligações funcionais entre o que estes autores chamam de plano vertical (nível de condições de produção, enquanto variáveis independentes) e o plano horizontal (nível dos textos analisados enquanto variáveis dependentes)*” (*op. cit.*).

No entanto, em muitos casos, o trabalho do analista é orientado por hipóteses implícitas. Daí, é preciso destacar a importância que as interpretações **latentes** passam a ter no âmbito do processo da análise de conteúdo. São interpretações que não estão, estritamente, ancoradas nas mensagens emitidas. Mas, mesmo não estando presentes nas mensagens a serem analisadas, devem ser consideradas como informações extremamente relevantes uma vez que, além do recurso à dedução e, muitas vezes, à hermenêutica dos sentidos dos textos, concentram a possibilidade de fornecer interpretações complementares valiosas e na junção que se estabelece entre a dedução e os mecanismos de indução, passam a ser constituir em elementos úteis para a experimentação de novas hipóteses.

d) A referência aos índices – e a elaboração de *indicadores*. O índice pode ser a menção explícita, ou subjacente, de um tema em uma mensagem.

Em grande parte das investigações, qualquer que seja o tema explicitado, o mesmo passa a ter mais

importância para a análise dos dados, quanto mais frequentemente for mencionado. Neste caso, o *indicador* correspondente será a *freqüência* observada acerca do tema em questão. Para tal, deve-se recorrer a uma análise quantitativa sistemática para que seja possível identificar a freqüência relativa ou absoluta do tema escolhido e a proporcionalidade de sua menção em relação a outros temas igualmente presentes.

Da mesma forma do que ocorre com o conteúdo latente, podem existir temas não explicitamente mencionados, mas subjacentes às mensagens, passíveis de observação por parte do investigador e cuja freqüência de ocorrência passa a ser, também, um elemento indispensável para que se possa efetuar uma análise mais consistente e uma interpretação mais significativa.

“Por exemplo: supõe-se que a emoção e a ansiedade se manifestam por perturbações da palavra, durante uma entrevista. Os índices retidos, tais como: frases interrompidas, repetições, gagueiras, frases incoerentes... e associados às suas respectivas freqüências de ocorrência, transformam-se em indicadores do estado emocional subjacente do emissor” (MAHL, 1969, p. 100).

Uma vez escolhidos os índices, procede-se à construção de indicadores seguros e precisos. Geralmente, certificamo-nos da eficácia e pertinência dos indicadores, testando-os em alguns recortes de textos ou em alguns elementos dos documentos, via pré-teste da análise.

Capítulo 6

As Categorias de Análise

Definidas as unidades de análise chega o momento da definição das categorias. A categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação seguida de um reagrupamento baseado em analogias, a partir de critérios definidos.

“O critério de categorização pode ser semântico (categorias temáticas: por exemplo, todos os temas que significuem ansiedade ficam agrupados na categoria “ansiedade”, enquanto que os que significuem a descontração, ficam agrupados sob o título conceitual “descontração” BARDIN (1977) Além disso, o critério de categorização também pode ser *sintático* (os verbos, os adjetivos) ou *léxico* (classificação das palavras segundo seu sentido, com emparelhamento dos sinônimos e dos sentidos próximos), ou ainda, *expressivo* (por exemplo, categorias que podem ser classificadas como diversas perturbações da linguagem) *op. cit.*

Em verdade, a criação de categorias é o ponto crucial da análise de conteúdo. No dizer de Holsti, “A análise de conteúdo *stands or falls* por suas categorias” (HOLSTI, 1969).

Formular categorias, em análise de conteúdo, é, via de regra, um processo longo, difícil e desafiante.

Mesmo quando o problema está claramente definido e as hipóteses (explícitas, ou implícitas) satisfatoriamente delineadas, a criação das categorias de análise exige grande dose de esforço por parte

do pesquisador. Não existem “fórmulas mágicas” que possam orientá-lo, nem é aconselhável o estabelecimento de passos apressados ou muito rígidos. Em geral, o pesquisador segue seu próprio caminho baseado em seus conhecimentos e guiado por sua competência, sensibilidade e intuição.

Esse longo processo – o da definição das categorias – na maioria dos casos implica constantes idas e vindas da teoria, ao material de análise, do material de análise à teoria e pressupõe a elaboração de várias versões do sistema categórico. As primeiras, quase sempre aproximativas, acabam sendo lapidadas e enriquecidas, para dar origem à versão final, mais completa e mais satisfatória.

Para a elaboração de categorias existem dois caminhos que podem ser seguidos:

1. Categorias criadas *a priori*. Neste caso, as categorias e seus respectivos indicadores são pré-determinados em função da busca a uma resposta específica do investigador. Por exemplo, vamos supor que um diretor de escola esteja interessado, *apenas*, em saber até que ponto seus professores apóiam-se na proposta difundida por Tyler e seus seguidores, sobre Avaliação Educacional.

Para tal, solicita aos professores que respondam, por escrito, a seguinte questão “Qual é a função da avaliação?” ou “Para que serve a avaliação?”

Concomitantemente, recorrendo aos pressupostos que indiquem uma *avaliação centrada em objetivos*, define categorias que atribuem à avaliação o papel de:

- verificar se os objetivos educacionais estão sendo atingidos pelo programa de ensino;

- fornecer informações quanto ao desempenho do aluno em face dos objetivos esperados;
- verificar o quanto as experiências de aprendizagem, tal como previstas e executadas, favorecem o alcance dos resultados desejados;
- efetuar um julgamento de desempenho tendo como parâmetros objetivos educacionais já fixados e em razão dos quais serão apreciados os resultados a serem obtidos, e assim, por diante.

As respostas que expressarem esta postura (já desmembrada em categorias) serão classificadas em uma ou mais delas e serão indicativas (indicadoras) da presença da concepção *taylorista* dentre os professores pesquisados. Se o diretor quiser saber o *quanto* dessa presença, pode quantificá-las em termos de freqüências absoluta e relativa. Afirmações e respostas de outros tipos serão desprezadas por não se encaixarem em nenhuma das categorias criadas para responder a um interesse bastante específico do investigador.

2. As categorias não são definidas *a priori*. Emergem da “fala”, do discurso, do conteúdo das respostas e implicam constante ida e volta do material de análise à teoria.

Serão tanto mais ricas quanto maior for a clareza conceitual do pesquisador e seu respectivo domínio acerca de diferentes abordagens teóricas.

Nesse processo, inicia-se pela descrição do significado e do sentido atribuído por parte dos respondentes, salientando-se todas as nuances observadas.

Prossegue-se com a classificação das convergências e respectivas divergências.

Feito isto com algumas respostas (uma amostra), começa-se a criar um código para a leitura (sempre aberto a novas categorias) dos demais respondentes.

As categorias vão sendo criadas à medida que surgem nas respostas, para depois serem interpretadas à luz das teorias explicativas. Em outras palavras, o conteúdo, que emerge do discurso, é comparado com algum tipo de teoria. Infere-se, pois, das diferentes “falas”, diferentes concepções de mundo, de sociedade, de escola, de indivíduo, etc.

• Implicações de ambas as opções

No primeiro caso (categorias criadas *a priori*), a tendência é levar a uma simplificação e a uma fragmentação muito grande do conteúdo manifesto. Além disso, o pesquisador, muitas vezes, se vê induzido a imprimir “uma camisa de força” na fala dos respondentes, procurando indícios daqui e dali para classificar as respostas em seu sistema categórico.

Por outro lado, trabalhar com um sistema aberto, (categorias criadas *a posteriori*) como já dissemos, exige maior bagagem teórica do investigador.

Do ponto de vista operacional, gera uma tendência de se iniciar o trabalho, criando-se uma grande quantidade de categorias.

Às vezes, principalmente os iniciantes abrem uma categoria para cada resposta. Isso também fragmenta o discurso e prejudica a análise das convergências.

Redunda uma grande quantidade de dados e prejudica a análise do todo.

Quando isto ocorrer, é importante encontrar alguns princípios organizatórios, que seriam as

categorias mais amplas ou *molares*, para depois classificar os indicadores (categorias *moleculares*) em módulos interpretativos menos fragmentados.

Por exemplo, em pesquisa por nós desenvolvida junto a egressos de três escolas Agrotécnicas e dentre uma boa quantidade de perguntas, indagamos “*quais teriam sido os principais problemas vivenciados como ex-alunos dessas escolas*” (FRANCO, 1998).

Inicialmente, classificamos as respostas em categorias de menor amplitude e, em seguida, sem nos afastar dos significados e dos sentidos atribuídos pelos respondentes, criamos marcos interpretativos mais amplos para reagrupá-las.

Mediante este procedimento, as categorias iniciais, fragmentadas e extremamente analíticas, passaram a ser *indicadoras* de categorias mais amplas que, ao serem formuladas, passaram, igualmente, a incorporar pressupostos teóricos.

A Tabela 1, a seguir, ilustra o resultado do procedimento que acabamos de relatar.

Tabela 1: Exemplo para a classificação de problemas vivenciados por alunos de três escolas pesquisadas.

PROBLEMAS EXPLICITADOS	ESCOLAS			TOTAL
	A	B	C	
	%	%	%	%
RELACIONADOS AO DESEMPENHO DO CORPO DOCENTE - Professores mal preparados, com especialização deficitária, pouco qualificados, desinteressados, pouco motivados para ensinar e discutir com os alunos. Alienados da realidade brasileira. Sem graduação a nível superior.	31,5	19,0	20,0	24,5
RELACIONADOS AOS CONTEÚDOS, ATIVIDADES E AVALIAÇÃO - Carência de aulas práticas. Atividades práticas não sistematizadas ou desorganizadas. Conhecimentos insuficientes, conteúdos incompletos, superficiais e mal preparados. Sistemática de avaliação mal-organizada.	19,0	24,5	17,0	20,0
RELACIONADOS À ESTRUTURA DO PODER - Disciplina muito rígida. Repressão. Falta de diálogo com os alunos. Arbitrariedades. Atividades impostas de cima para baixo. Falta de democracia.	17,0	17,0	5,0	14,0
RELACIONADOS À ORGANIZAÇÃO E AO FUNCIONAMENTO - Má administração. Incompetência. Corrupção. Má distribuição do tempo. Exaustivas tarefas braçais. Alunos tratados como mão-de-obra barata. Pouco tempo para estudo e lazer.	9,0	18,0	30,5	17,4
RELACIONADOS AOS RECURSOS FÍSICOS - Deficiência de equipamento, laboratórios, materiais, biblioteca, livros deficitários. Área insuficiente para realização das atividades práticas.	19,5	8,0	17,0	15,5

Obs.: As porcentagens foram calculadas a partir do total de problemas explicitados (e não a partir do número de alunos) e, posteriormente, registradas nas categorias citadas (com seus respectivos significados) observando-se, também, a distribuição por escolas.

Uma outra vantagem implícita na elaboração de um sistema categórico *não apriorístico* diz respeito à grande quantidade de dados novos e diversificados que podem surgir.

À guisa de exemplificação, vamos recorrer a uma situação vivenciada por uma orientanda de doutorado, para ilustrar o que acabamos de explicitar.

A pesquisadora, ao elaborar seu projeto de pesquisa definiu como um dos objetivos: *“avaliar como e em que quantidade o discurso do aluno é revelador da estrutura de poder existente na escola”*.

Decidiu eleger, como sistemática para a coleta de dados, realizar entrevistas semi-estruturadas. Dentre outras questões, solicitou a cada um dos alunos a serem entrevistados o seguinte: *“Pense em algum problema que aconteceu em sua escola e diga como foi resolvido”*.

Para descobrir se, na escola, os problemas eram resolvidos de uma forma, digamos, *“mais democrática”*, criou uma categoria que recebeu a seguinte denominação: *“presença da participação do aluno e/ou de professores e pais, na solução dos problemas da escola”*.

Como estava trabalhando com *tema* enquanto unidade de análise, um dos *indicadores* dessa presença poderia ser: toda e qualquer afirmação que indicasse uma participação compartilhada e/ou comunitária.

Em contrapartida, a ausência de soluções compartilhadas tornar-se-ia evidente quando os *indicadores* pudessem ser identificados como: toda e qualquer afirmação que indicasse soluções unilaterais. Por exemplo, apenas da diretoria; ou toda afirmação que indicasse soluções impostas de *“cima para baixo”* sob forma de comunicados, circulares, etc.

A partir dessas preocupações, começou a entrevistar os alunos, retomando a questão nodal de sua pesquisa no sentido de induzi-los a pensar em um problema ocorrido na escola e o encaminhamento dado em busca de sua solução.

Já, de início, um dos primeiros entrevistados respondeu:

• *“Somos alunos da 1ª série do curso noturno do Ensino Médio. Outro dia, resolveram abrir classes noturnas para as 7ª e 8ª séries do Ensino Fundamental. Daí, como não havia espaço suficiente, nos tiraram de nossas salas de aula e nos colocaram em barracões sem janelas, mal iluminados, sem lousa e sem nada. Fomos chegando na escola e fomos comunicados que deveríamos ir para os barracões. Não gostamos da história e decidimos protestar. Escrevemos um manifesto, mandamos para a diretora, mas não deu em nada! Então resolvemos fazer greve. Combinamos que todo mundo deveria comparecer na escola, no horário certo, mas ninguém podia entrar nos barracões para assistir às aulas. A gente tinha que ficar de fora, sentados no pátio, quietos e sem fazer bagunça... Isto também foi combinado. Recebemos então a visita da diretora que falou que se a gente continuasse a ficar de fora, não ir para as aulas e não aceitar a decisão da coordenação e da Secretaria, iria haver suspensão em massa e nós tínhamos que ir embora da escola, ficaríamos reprovados, por falta, e nossos pais seriam avisados...”*

A partir desse relato a pesquisadora já consegue saber que a participação dos alunos na solução do problema foi *nula*, na medida em que o entrevistado diz *“fomos comunicados de que deveríamos ir para os barracões”*. No entanto, descobre, também, novos dados: houve *reação*: *“escrevemos um manifesto, fizemos greve”*. E, finalmente, percebe a existência autoritária da *repressão* quando os alunos foram ameaçados de suspensão em massa, de expulsão, de reprovação e de envolvimento com os pais. São novas categorias

que emergem da “fala” dos entrevistados e que devem ser incorporadas à análise que se torna, em conseqüência, mais rica e relevante.

• Principais requisitos para a criação de categorias

Existem boas e más categorias. Assim como para a constituição do *corpus* de análise, torna-se necessário respeitar algumas regras, um conjunto de categorias satisfatórias deve possuir as seguintes qualidades:

A exclusão mútua: o princípio de exclusão mútua depende da homogeneidade das categorias. Um único princípio de classificação deve orientar sua organização. *“Em um mesmo conjunto categorial, só se pode funcionar com um registro e com uma dimensão de análise. Diferentes níveis de análise devem ser separados em outras tantas análises sucessivas”* (BARDIN, 1977).

A pertinência: Uma categoria é considerada pertinente quando está adaptada ao material de análise escolhido e ao quadro teórico definido. O sistema de categorias deve, também, refletir as intenções da investigação, as questões do analista e/ou corresponder às características das mensagens.

• *A objetividade e a fidedignidade*: Estes princípios, tidos como muito importantes no início da história da análise de conteúdo, continuam sendo válidos. A esse respeito, os comentários de vários autores são esclarecedores. As diferentes partes de um mesmo material, ao qual se aplica uma determinada matriz de categorias, devem ser codificadas da mesma maneira, mesmo quando submetidas a várias análises. *“As possíveis distorções devidas à extrapolação da subjetividade dos codificadores e à variação individual de juizes não serão produzidas se a escolha e a definição das categorias forem bem estabelecidas”* (WHITE, 1971, p. 121).

• Finalmente, gostaríamos de acrescentar às condições geralmente prescritas para a construção de “boas” categorias, uma qualidade mais pragmática, qual seja: *a produtividade*. Um conjunto de categorias é produtivo desde que concentre a possibilidade de fornecer resultados férteis. Férteis em índices de inferências, em hipóteses novas e em dados relevantes para o aprofundamento de teorias e para a orientação de uma prática crítica, construtiva e transformadora.

Capítulo 7

Um Exemplo da utilização da Análise de Conteúdo na realização de uma Pesquisa em Educação

7.1. A pesquisa e seus objetivos

O exemplo¹ que escolhemos para ilustrar a utilização do procedimento de Análise de Conteúdo, foi uma pesquisa realizada durante o primeiro semestre de 2001, com 20 alunos da 3ª série do Ensino Fundamental com idade variando de 9 a 11 anos, sendo 12 do sexo masculino e 8 do sexo feminino. Na sua maioria, filhos de migrantes nordestinos em busca de trabalho e/ou trabalhando no litoral Norte do Estado de São Paulo. Foi realizada para a dissertação de mestrado por Maria Eugênia B. F. Carelli (2002).

Podendo ser enquadrada na modalidade de “pesquisa/intervenção”, teve por objetivo propor estratégias diversificadas (no caso, “contar histórias”) e sempre respeitando e incluindo a participação da professora da classe, pretendeu promover, no âmbito escolar, o incremento do prazer de ler e, conseqüentemente, a aquisição mais qualificada da Habilidade de saber Ler e Escrever, por parte dos alunos das primeiras séries do Ensino Fundamental.²

1 O que não significa descartar outros, igualmente representativos.

2 Para maiores detalhes, consultar CARELLI, F. M. E. “Privilegiando o Contar Histórias no Projeto de Aproximar Crianças da Leitura e da Escrita”, Dissertação de Mestrado em Psicologia da Educação, PUC/SP, 2002.

7.2. Os Procedimentos, a pré análise e a criação de categorias.

Entre outras atividades e de acordo com o previsto para a coleta de dados, a pesquisadora, inicialmente, utilizou-se do recurso de uma entrevista semi-estruturada para obter respostas às seguintes questões:

• Você gosta de ouvir histórias? Porquê?

Pergunta feita com o objetivo de inferir até que ponto o contar e ouvir histórias poderia significar um procedimento adequado para despertar o interesse pela leitura e escrita.

• Quem conta histórias para você e onde?

Pergunta feita para identificar outros possíveis espaços e/ou outras pessoas que preencham esta lacuna, para além da professora e do ambiente escolar

• Por que precisamos saber ler?

Questão importante para identificar os motivos, as finalidades e a importância da leitura, na condição de atributos, explicitados pelas crianças, que dizem respeito à aquisição da habilidade de saber ler e escrever.

A partir das respostas obtidas, a autora citada passou a construir quadros ilustrativos para facilitar os procedimentos de agrupamentos, de classificações, de pré-análise, procedimentos estes, vistos como indispensáveis e fundamentais para auxiliar a posterior criação de categorias e, conseqüentemente, a efetiva possibilidade de inferir, analisar e interpretar os dados a serem submetidos a uma Análise de Conteúdo.

Vejamos o primeiro quadro elaborado:

Quadro 1 – Respostas das crianças à questão: Você gosta de ouvir histórias e porquê? Alunos registrados pelos números de 1 a 20³, segundo a ordem cronológica das entrevistas

Alunos	Respostas
1	Gosto, porque quando a gente pega uma história e começa a ler, aí a gente vai aprender mais coisas.
2	Gosto, porque eu acho interessante.
3	Gosto, porque eu acho bom.
4	Gosto, porque depois que uma pessoa conta uma história para mim, eu conto para mim, eu conto para outra. Quando eu escuto uma história depois conto para minha irmã, para minhas colegas. Só que eu não falo com as mesmas letras porque eu esqueço.
5	Gosto, porque é muito importante. História é muito boa para a gente aprender alguma coisa.
6	Gosto, porque as histórias são muito legais para mim.
7	Gosto, porque a gente aprende mais.
8	Gosto, porque é legal.
9	Gosto, porque é legal.
10	Gosto, porque é legal.
11	Gosto, porque eu acho muito bonito.
12	Gosto, porque é legal.
13	Gosto, porque é legal. Porque a professora conta é gostoso.
14	Gosto, porque é legal.
15	Gosto, para aprender a ler.
16	Gosto, porque eu acho interessante.
17	Gosto, porque eu acho legal.
18	Gosto, porque eu acho legal.
19	Gosto, porque é legal.
20	Gosto, porque a gente fica escutando enquanto o outro lê.

Prosseguindo, a pesquisadora elaborou o Quadro 2, transcrevendo as respostas dos alunos e relativas à questão “Quem conta histórias para você e onde?”

³ O cuidado com a identificação de registro é um importante facilitador para a associação e interpretação dos dados em contexto.

Alunos	Respostas
1	Tem algumas vezes que a minha mãe me conta e aí eu pego o caderninho e conto de volta para ela. Do livrinho, em casa. Ela conta todos os dias e depois eu conto para ela de volta.
2	O meu tio, o meu primo, a minha irmã. No quarto deles. De vez em quando.
3	A professora. Em casa ninguém conta.
4	A minha avó e a minha mãe. Contam de vez em quando. Na minha casa ou quando eu vou na casa da minha avó. E quando tem dia de chuva, a gente fica lá em casa. Daí a minha mãe conta história.
5	Mais a minha professora, mas em casa o meu pai é mais chegado em história. De vez em quando ele conta como era a vida dele, assim diferente, como era a vida dele antes.
6	Tem vezes que é a minha prima que conta para mim. Agora ela não está mais contando porque ela foi embora. Agora é a professora que me conta histórias.
7	Minha avó, meu pai e a minha mãe. Quando a gente vai dormir eles contam histórias. De vez em quando, porque às vezes eles chegam cansados e dormem também.
8	A professora. Em casa os meus irmãos me contam histórias. Às vezes.
9	Meus irmãos, meu pai, meus primos. Quando meu primo vai dormir lá em casa, ele conta no quarto.
10	A professora. Em casa meu pai, minha mãe e a minha irmã. De vez em quando.
11	Meu pai mora em São Paulo. Então, de vez em quando é a minha mãe.
12	Minha mãe, minha avó, meu pai. Eles contam sempre. Na minha casa ou quando vou na casa da minha avó.
13	Na minha casa ninguém. Eu leio para o meu irmão. Na escola, a professora.
14	Eu mesmo. Só a professora.
15	A professora. Minha irmã.
16	A professora. Na minha casa, ninguém conta histórias.
17	Eu mesmo.
18	A professora. Na minha casa ninguém me conta histórias.
19	A professora Maira e às vezes a Diretora. Na minha casa, minha irmã me conta histórias.
20	Minha mãe. Não na hora de dormir ele reza. Ela conta todos os dias.

E, daí: "Porque precisamos saber ler?"

OBS (Seguindo o mesmo procedimento e a elaboração de mais um Quadro)

Alunos	Respostas
1	Porque senão a gente vem para a escola e a professora põe a gente na frente para ler e a gente não sabe e passa o maior carão. Eu já passei por isso. Eu não sabia ler na primeira (série).
2	Porque a gente pode estar perdido em uma cidade, passa o ônibus a gente perde porque não sabe ler. Também quando os outros mandam a gente ler e a gente não sabe.
3	Para aprender as coisas.
4	Porque a gente pode ir que, por exemplo, se você não souber ler você não pode fazer uma assinatura que precisar. Se você não souber ler você também não vai saber escrever.
5	Por exemplo, se eu chego em um lugar a pessoa manda eu ler e eu não sei, aí eu passo vergonha. Porque muitas pessoas perguntam, você está andando na rua e te perguntam "olha lê aquela placa para mim", aí a gente fica com a maior cara de pau se disser que não sabe. Até minha mãe que não sabe ler nada, diz que é muito difícil viver sem saber ler. Coitada. Mas, eu vou saber ler e escrever.
6	Para poder ir ao banco e fazer coisas. Ler um cheque, o que está escrito. Quando você for professor, você sabe muitas coisas.
7	Para a gente aprender e poder ser alguém na vida.
8	Para não ser burro.
9	Para poder trabalhar em algum lugar que precisa saber ler e tem que estudar.
10	Para aprender.
11	Para aprender, porque quando a professora pedir para a gente ler a gente sabe ler.
12	Para contar histórias.
13	Para quando precisamos assinar alguma coisa. Saber o que estamos assinando.
14	Para trabalhar de advogado, no Exército, na Marinha, na Polícia.
15	Para quando a professora der a lição eu poder fazer.
16	Senão quando a gente for trabalhar e a pessoa perguntar; você sabe ler? Aí quem não souber não vai poder trabalhar.
17	Não sei para que serve. Acho que é porque a professora quer.
18	Para a gente saber mais.
19	Para poder tirar carta de motorista e para quando tiver alguma coisa para ler a gente conseguir ler.
20	Para aprender e passar de série.

Conhecidas as respostas dos alunos, estas passam a se constituir em *indicadores* para a próxima tarefa, qual seja, a criação de categorias.

Para isso, a pesquisadora que estava trabalhando com o *tema* enquanto unidade de registro, foi em busca do significado e do sentido das asserções explicitadas e valendo-se de seu referencial teórico, buscou classificá-las em *categorias molares*. Na medida em que também estava interessada em saber a intensidade do aparecimento dos diferentes significados lógico-semânticos, decidiu quantificá-los, utilizando-se de frequências absolutas e relativas.

Foram, pois, elaboradas as tabelas que se seguem e que explicitam as categorias criadas e alguns de seus indicadores ilustrativos.

OBS: Além disso, após a apresentação de cada uma das tabelas, é recomendável redigir uma análise preliminar de seus respectivos conteúdos para auxiliar em uma posterior análise contextualizada e para uma efetiva interpretação dos dados, bem como para a redação de uma síntese conclusiva, com vistas à compatibilização intra e entre dados e sua necessária adequação em relação aos objetivos propostos pela pesquisa e pelo pesquisador. Vejamos, pois, as tabelas.

Tabela 1: Distribuição dos motivos explicitados pelos alunos para justificar porque gostam de ouvir histórias

MOTIVOS EXPLICITADOS	ALUNOS	Nº
Relacionados à situação de ensino/aprendizagem <ul style="list-style-type: none"> • É muito importante para aprender alguma coisa, • Porque a gente aprende mais coisas, • Para aprender a ler. 		04
Relacionados a situações de entretenimento e prazer <ul style="list-style-type: none"> • Porque eu acho interessante, • Porque eu acho bom, • Porque as histórias são muito legais para mim, • Porque eu acho muito bonito, • Porque a professora conta e é gostoso. 		14

Motivos ligados a interação entre pares	
<ul style="list-style-type: none"> • Gosto porque depois que uma pessoa conta uma história para mim eu conto para outra, • quando eu escuto uma história depois eu conto para minhas irmãs, para minhas colegas, só que eu não falo com as mesmas letras, porque eu esqueço, • porque a gente fica escutando enquanto o outro lê, • porque eu escuto e depois conto como eu sei. 	02

OBS: as porcentagens foram calculadas a partir do total de motivos explicitados e não a partir do número de alunos.

Como pode ser observado, em sua maioria (14 deles), o ouvir história está ligado ao prazer, ao lúdico e apenas dois deles acrescentam a este prazer a relação entre pares: a escuta e a fala, o ouvir e o contar. Esta constatação pode, a princípio e erroneamente, levar o leitor a inferir que "o contar histórias" apresenta-se como uma atividade desvinculada das reais necessidades de aprendizado *stricto sensu* uma vez que, neste caso, ela aparece em apenas quatro dos casos. No entanto, em nosso entender, o prazer, o lúdico, a interação e o diálogo, concentram uma grande possibilidade no que diz respeito ao desenvolvimento efetivo do aluno em sua caminhada em busca da aquisição das habilidades e competências de ler e escrever.

Tabela 2: Distribuição das respostas (n e %) explicitadas nas entrevistas em relação a quem conta histórias, onde e com que frequência.

SITUAÇÕES EXPLICITADAS	ALUNOS	Nº
Situações relacionadas ao contexto familiar (frequente) <ul style="list-style-type: none"> • Minha mãe, ela conta todos os dias e depois eu conto para ela a história, • Minha mãe, minha avó, meu pai, eles contam sempre, na minha casa ou quando eu vou na casa da minha avó, • Minha mãe, ela conta quase todos os dias. 		03

Situações relacionadas ao contexto familiar (esporádico) <ul style="list-style-type: none"> • Minha avó e minha mãe, quando tem dia de chuva a gente fica lá em casa ouvindo histórias, • O meu pai é mais chegado em histórias, de vez em quando ele me conta histórias de sua vida, • Eles me contam histórias quando não chegam cansados em casa, • Algumas vezes, o meu tio, o meu primo e minha irmã me contam no quarto deles, • Em casa, de vez em quando, os meus irmãos me contam histórias, • Minha prima me contava quando estava aqui, agora ela foi embora e não tem mais histórias em casa. 	08
Situações relacionadas ao contexto escolar <ul style="list-style-type: none"> • A professora, em casa ninguém conta, • A minha professora, • Agora é a professora que me conta histórias, • Só a professora, • A professora e às vezes a Diretora. 	11
Ninguém <ul style="list-style-type: none"> • Eu mesmo. 	01

OBS: as porcentagens foram calculadas a partir do total de motivos explicitados e não a partir do número de alunos.

Considerando as precárias condições familiares em que estão inseridos os alunos investigados, é possível compreender os dados categorizados na Tabela 2. Ou seja, um pouco mais do que a metade declararam que as situações de ouvir histórias estão unicamente concentradas no contexto escolar. Além disso, mesmo quando constatamos, em oito dos casos, que essas situações estão, também, relacionadas ao contexto familiar, observamos que as mesmas ocorrem de maneira esporádica. É diminuto o número de respostas indicativas da oportunidade de “ouvir histórias” freqüentemente no contexto familiar e/ou em seus desdobramentos. Nesse sentido, reiteramos o importante papel da escola, a necessidade de infraestrutura adequada como bibliotecas, livros diversificados e a valorização do professor quando a meta

é a democratização do ensino, bem como o desenvolvimento integral das crianças que tanto confiam e precisam da escola.

Tabela 3: Distribuição dos motivos explicitados pelos alunos para justificar porque precisamos saber ler

MOTIVOS EXPLICITADOS	ALUNOS	Nº
Motivos ligados às necessidades básicas de sobrevivência <ul style="list-style-type: none"> • Para assinar papéis, • ler uma placa na rua, • ir ao banco e conseguir ler um cheque, • para poder trabalhar em algum lugar precisa saber ler, • para quando precisarmos assinar alguma coisa saber o que estamos assinando, • para poder tirar carta de motorista, • quem não souber ler vai perder a vaga de um trabalho para quem sabe ler, • porque a gente pode estar perdido em uma cidade, passa o ônibus a gente perde porque não sabe ler. 	09	09
Motivos relacionados estritamente à situação de ensino/aprendizagem <ul style="list-style-type: none"> • Para quando a professora pedir para fazer a lição, • para conseguir ler na lousa, • para conseguir ler para os outros colegas, • para passar de série, • para aprender, • para estudar, • para saber mais, • se você não souber ler você também não vai saber escrever. 	11	11
Auto estima <ul style="list-style-type: none"> • Para não ser burro, • Porque senão a gente vem para a escola, a professora põe a gente na frente para ler e a gente não sabe e passa o maior carão, • Quando os outros mandam a gente ler e a gente não sabe passa vergonha. 	04	04

Motivos relacionados às expectativas profissionais e pessoais

- Para ser professor,
- Para trabalhar de advogado, no exército, na marinha, na polícia,
- Para a gente ser alguém na vida.

03

OBS: as porcentagens foram calculadas a partir do total de motivos explicitados e não a partir do número de alunos.

Mesmo que a representação acerca do poder da escola possa ser considerada como um componente real, histórico, oportuno e construído socialmente enquanto elemento indispensável para o desenvolvimento individual daqueles que a freqüentam, outros elementos devem, também, ser considerados, tendo em vista as respostas dadas à pergunta "porque precisamos saber ler?"

Como se observa na Tabela 3, a maioria das respostas incidem na categoria que explicita motivos ligados estritamente à situação de ensino/aprendizagem. Por outro lado, é igualmente expressiva (nove casos em vinte) a ocorrência de motivos vinculados às necessidades básicas de sobrevivência. Além disso, há que se considerar as respostas vinculadas à preservação da auto-estima (quatro) e aquelas relacionadas às expectativas de realização profissional e pessoal (três). Sem dúvida, essas outras categorias extrapolam o âmbito restrito do saber e do aprender e vinculam-se a componentes práticos, operacionais e fundamentais para a sobrevivência em uma "sociedade letrada" e mais, apontam para e reiteram a importância dos aspectos psico-sociais e emocionais a serem respeitados e resguardados no âmbito das expectativas daqueles que querem e precisam "saber ler e escrever".

Referências

- BARDIN, J. *L'Ére logique*, Paris: Robert Laffont, 1977.
- CARELLI, F. M. E. *Privilegiando o contar histórias no Projeto de Aproximar Crianças da Leitura e da Escrita*, Dissertação de Mestrado em Psicologia da Educação, PUC/SP, 2002.
- CARTWRIGHT, D. *L'Analyse du material quantitativ*. In: FESTINGER, Leon; KATZ, *Les Méthodes de recherches dans les sciences sociales*. Paris: PUF, 1963.
- FRANCO, M L P. B. *O Ensino médio : desafios e reflexões*. 3.ed. São Paulo: Papirus, 1998.
- _____. Pressupostos epistemológicos da avaliação educacional. In: PRADO, Clarilza (org). *Avaliação do rendimento escolar*. 11.ed. São Paulo: Papirus, 2003.
- HENRY, P; MOSCOVICI, S. *Problemes de l'analyse de contenu. Langage*, nº II, set. 1968.
- HOLSTI, R. *Content analyses for the social sciences and humanities*. California: Addison-Wesley, 1969.
- MAHL, G.F. Exploring emotional states analyses. In: POOL, Ithiel de S. *Trends in content analyses*. Illinois: University of Illinois Press, 1969.
- MOSCOVICI, S. *On social representations*. In: FORGAS, Joseph. *Social cognition*. Nova York: Academic Press, 1981.
- MUCCHIELLI, S. *L'Analyse de contenu des documents et des communications*. Paris: Les Libraries Techiques, 1974.
- PÊCHEUX, M. *Analyse du discours, langue et idéologie. Langages*, n. 37 (esp.), mar. 1973.
- PIAGET, J. *La Psychologie de l'intelligence*. Paris: Collin, 1967.
- SCOZ, B.J. L. Subjetividade e Identidade de Professores/as: sentidos do aprender e do ensinar. Tese de Doutorado, PUC/SP, 2004.
- THOMPSON, J. B. *Ideologia na cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa*. 4. ed. Petropolis: Vozes, 2000.
- VARLOTTA, Y. M. C. *Representação social de ciência constituída por alunos do ensino médio: porto de passagem da ação pedagógica*. São Paulo, 2002. Tese (Dout.) PUC-SP.
- WHITE, R. K. *Value - analysis: the nature and use of the metho*. New Jersey: Liberation Press, 1971.