

**LUGARES DA CIDADE, SEGUNDO CRIANÇAS: REPRESENTAÇÕES
SOCIOESPACIAIS DA CIDADE DE CUIABÁ-MT A PARTIR DAS
CATEGORIAS DE *TOPOFILIA* E *TOPOFOBIA***

Eliza Moura Pereira da Silva
UFMT / Grupo de Pesquisa em Psicologia da Infância (Gppin)
Doutoranda
elizamoura@outlook.com

Daniela Barros da Silva Freire Andrade
UFMT / Grupo de Pesquisa em Psicologia da Infância (Gppin)
Coordenadora do Grupo de Pesquisa e Orientadora
freire.d02@terra.com.br

Agência Financiadora: CAPES

Resumo: O presente trata-se de um recorte do estudo de mestrado intitulado *Representações socioespaciais da cidade de Cuiabá-MT, segundo crianças*. Propõe discussão sobre as representações socioespaciais, segundo 40 crianças de escolas municipais da mesma cidade, a partir das categorias de *topofilia* e *topofobia*, objetivando compreender suas significações acerca dos lugares. A orientação teórica articula a Teoria Histórico-Cultural (VIGOTSKI, 2009, 2010) e a Teoria das Representações Sociais (MOSCOVICI, 2003), esta no diálogo com os estudos de Jodelet (1982, 2002) e os estudos de Tuan (1983). A apreensão das representações deu-se pela identificação dos núcleos de significação (AGUIAR, OZELLA, 2006) nas entrevistas, a partir dos quais elaborou-se tabela de contingência, explorada pelo *Microsoft Office Excel 2007*, que possibilitou a análise das recorrências dos critérios orientadores dos trajetos infantis, delineando as características urbanas percebidas pelas crianças e revelando que o afeto em relação aos lugares está intimamente ligado ao afeto entre as pessoas que neles convivem.

Palavras-chave: Lugares. *Topofilia*. *Topofobia*. Cidade.

Introdução

O presente trabalho propõe discussão em torno das representações socioespaciais da cidade de Cuiabá-MT, segundo crianças de escolas da rede municipal da mesma cidade, a partir das categorias de *topofilia* e *topofobia*. Surge com o objetivo de compreender as significações das crianças acerca dos lugares, identificando os motivos (critérios) pelos quais alguns se tornam atraentes e outros repulsivos, partindo do entendimento da relação entre criança e espaço público como aspecto importante para o desenvolvimento infantil.

A orientação teórica adotada articula a Teoria Histórico Cultural (VIGOTSKI, 1996; 2006; 2009; 2010) e a Teoria das Representações Sociais (MOSCOVICI, 2003), esta no diálogo com os estudos de Jodelet (1982; 2001), sobre os *Mapas Sociais de Paris*. Os estudos de Tuan (1983), sobre as noções de *lugar*, *topofilia* e *topofobia* também integram o referencial de base para a análise de dados. Tal diálogo teórico permite pensar o desenvolvimento infantil e a construção do conhecimento social na infância como processos simultâneos e dialógicos, sendo o espaço um elemento fundamental para ambos os processos.

Nesse sentido, a cidade é pensada na perspectiva da importância do espaço para o desenvolvimento humano e para a construção do conhecimento social, e por sua dimensão simbólica, histórica e socialmente construída, transforma-se em referencial identitário para as crianças, podendo ser entendida enquanto objeto de representação social presente e atuante na constituição da subjetividade infantil.

As crianças, sujeitos participantes deste estudo, são vistas enquanto atores sociais, na perspectiva da Sociologia da Infância, a partir do conceito de *criança sociológica* (SARMENTO, 2007), sujeitos que constroem sua identidade e sua condição cidadã nas relações sociais, em contato com os conhecimentos que circulam em seu entorno. Diante disso, a opção por crianças enquanto sujeitos de conhecimento surge com o propósito de contribuir com os movimentos que buscam dar visibilidade social à infância, destacando-se sua visibilidade científica e cívica.

Por fim, a opção pela escola enquanto via de acesso ao universo infantil surgiu em virtude de suas facilidades metodológicas (SARAMAGO, 2001), referentes ao contato com crianças de mesma idade e também com seus responsáveis, e, especialmente, por sua relevância na construção de uma proposta educacional que prima pela cidadania enquanto direito também da criança. Em outras palavras, aposta-se no potencial da escola como propulsora do desenvolvimento infantil em prol da cidadania.

Perspectiva teórico-metodológica

A Teoria Histórico-Cultural de Vigotski (2009; 2010) entende o desenvolvimento humano a partir da Lei Geral do Desenvolvimento Cultural, que destaca a importância da dimensão social, das relações entre pares e com a própria cultura que inclui o espaço (ou meio). Este último é essencialmente dotado de significados que são construídos nas relações entre pares e com o próprio espaço, o que permite pensá-lo enquanto possibilidade, atuante (ou não) no

desenvolvimento da personalidade consciente, na medida de sua relação com a criança em dada etapa desse desenvolvimento (VIGOTSKI, 2010), ou seja, a partir do conceito de *vivência*, que significa a unidade da personalidade da pessoa com as particularidades do meio, da forma como está representada no desenvolvimento.

Para o autor (2009), todas as relações são mediadas por duas atividades humanas essenciais (VIGOTSKI, 2009), a de reprodução e a de criação, que, ao contrário da primeira, pode ser definida como toda a atividade que resulta na criação de novas imagens ou ações, sem reproduzir impressões e ações da sua experiência anterior. Atrelado a esta última tem-se o conceito de *reelaboração criativa* (VIGOTSKI, 2009), que confere à criança o potencial criativo de significação do seu entorno social, o que possibilita considerá-la enquanto sujeito ativo em seu próprio desenvolvimento, capaz de ampliar suas possibilidades de atuação, a partir do próprio contato com o meio em que vive.

Em face do exposto, tem-se que apropriação da cultura pela criança não segue a lógica de uma internalização passiva, ao contrário, considera que as crianças se apropriam da cultura, dos significados, regras e costumes de seu meio social, mas, através da significação de suas *vivências*, estas permeadas pela *reelaboração criativa*, atribuem sentido ao mundo cultural onde estão inseridas. Assim, a constituição subjetiva das crianças acontece mediante suas *vivências*, que carregam significações e interpretações pessoais, mas também são permeadas pelo arcabouço simbólico construído no e pelo meio sociocultural.

Esse arcabouço simbólico do meio sociocultural possibilita pensar as significações infantis pelo viés da Psicologia Social, a partir da Teoria das Representações Sociais (MOSCOVICI, 2003; JODELET, 1982, 2001) que, em linhas gerais, entende as representações sociais enquanto um conjunto de saberes práticos partilhados pelos indivíduos em seus grupos de pertença, originados na vida cotidiana no curso das comunicações interpessoais, podendo ser também denominadas de senso comum. Jodelet (2001) considera que a representação se encontra em uma relação de simbolização e de interpretação com determinado objeto (a princípio desconhecido) de natureza social, material ou ideal. Isso quer dizer que o sujeito, ao simbolizar um objeto, constrói a representação que se coloca em seu lugar, fazendo presente o que está ausente. Por sua vez, ao interpretá-lo, o mesmo sujeito confere-lhe significado.

A partir dessa proposta, entende-se que o ser humano enquanto ser social ligado a grupos de pertença se apropria da realidade a partir do que é constituído na sociedade, mas também

participa de sua constituição, construindo representações mediante a elaboração psicológica e social. Disso, entende-se que as representações “são socialmente valoradas e utilizadas numa construção ativa pelo sujeito social em função das suas metas, e das significações sociais de que o meio urbano é portador” (JODELET, 1982, p.7).

A ideia do meio urbano como portador de significações sociais exemplifica o espaço como de ordem social, tornando possível considerar que, além de ser objeto de representação, o espaço também adquire papel importante na constituição da identidade pessoal e social, a partir da *identidade dos lugares*, que traz um elemento de bem estar ao indivíduo, que, por meio da identificação com o lugar, compensa as ameaças e medos externos (JODELET, 2002).

Essa noção de *identidade dos lugares* dialoga com o conceito de *lugar*, criado por Tuan (1980, 1983), que define que o espaço se transforma em *lugar* à medida que é dotado de valor. Na mesma direção, o conceito de *topofilia* significa o elo de afeto entre a pessoa e o lugar (TUAN, 1980), que, por sua vez, refere-se à ideia de que o ser humano estabelece vínculo afetivo, no sentido do bem estar, associado à dimensão simbólica, histórica e social do lugar. Em contrapartida, a *topofobia* refere-se aos sentimentos negativos de medo, angústia, mal estar, também associados aos lugares.

Finalmente, ao propor uma investigação com crianças, destaca-se o diálogo da Teoria das Representações Sociais com a infância, a partir da proposta de Castorina e Kaplan (2003), que destacam que o processo de construção do conhecimento da criança não é direto e passivo, uma vez que a transmissão social é ressignificada e reelaborada pela criança. A criança significa seu contexto social através de suas *vivências* e também por meio da apropriação das representações sociais, de modo que ambas as perspectivas, da Teoria Histórico-Cultural e Teoria das Representações Sociais, consideram a relação recíproca entre sujeito e sociedade e compreendem a importância da dimensão social na construção do conhecimento, bem como o papel do sujeito na reelaboração do mesmo. É nesse sentido que o presente estudo pensa as representações sociais na infância e propõe uma investigação a partir de seus discursos.

Com relação aos procedimentos metodológicos, destaca-se que a apreensão das representações socioespaciais, a partir das categorias de *topofilia* e *topofobia* se deu pela identificação dos núcleos de significação (AGUIAR, OZELLA, 2006) nas entrevistas semiestruturadas realizadas com 40 crianças. Os critérios para a seleção dos participantes foram: crianças entre nove e 12 anos, estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental, desejo em participar

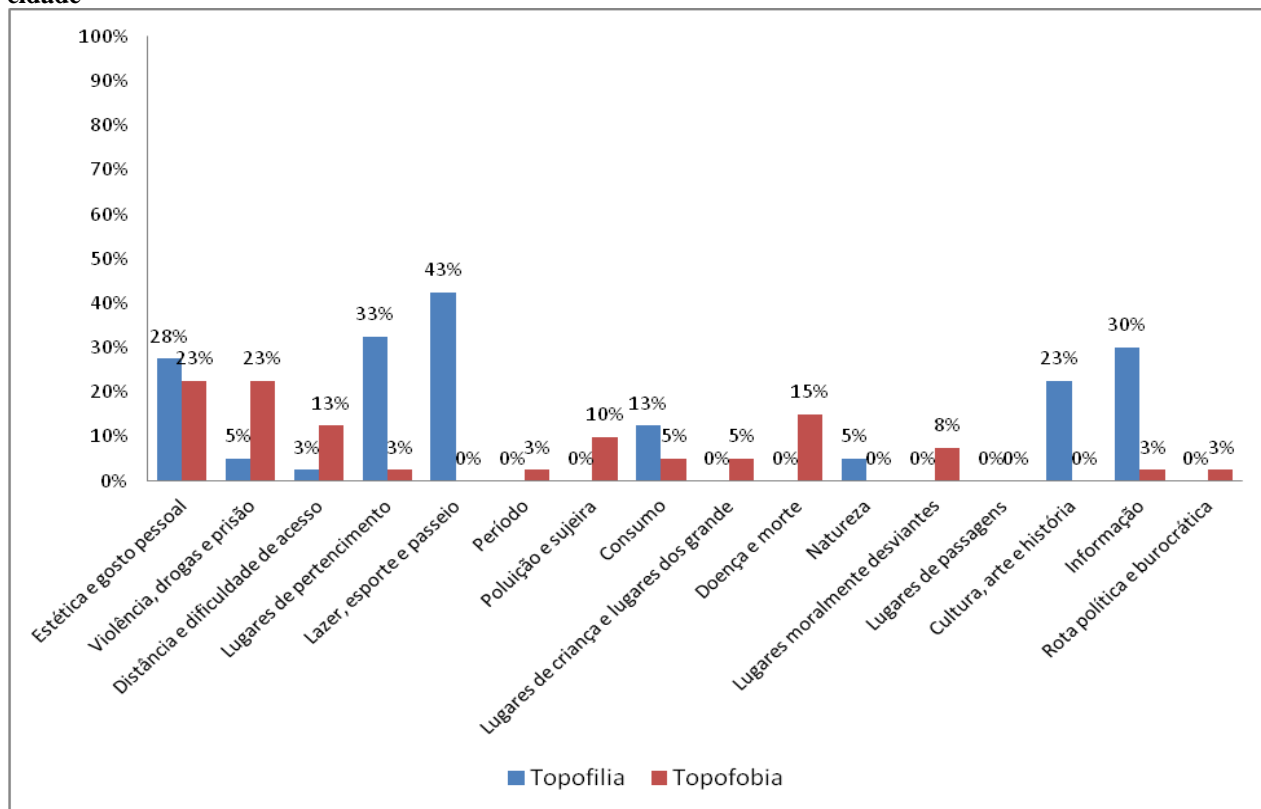
da pesquisa e autorização do responsável mediante assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido¹.

Dessa forma, a partir dos núcleos de significação, que abarcam o mesmo critério para escolha ou recusa, foi elaborada uma tabela de contingência, pela regra de contagem de presença e ausência, e esta foi explorada pelo programa *Microsoft Office Excel 2007*, que forneceu um gráfico das recorrências dos critérios que orientam os trajetos das crianças na cidade e que possibilitou delinear quais características da cidade são identificadas pelas crianças.

Análise de conteúdo dos critérios de *topofilia* e *topofobia*

Os núcleos de significação que expressam os critérios das crianças de escolha (*topofilia*) ou recusa (*topofobia*) dos lugares da cidade se apresentam sistematizados no gráfico 1 a partir de seus percentuais de aparição. Serão explorados os quatro percentuais mais altos:

Gráfico 1 Percentual de aparição dos critérios de escolha e recusa de lugares da cidade²



¹ O termo de consentimento livre e esclarecido destinado à criança também foi assinado por cada participante como garantia do desejo em participar da pesquisa.

A começar pelo critério de escolha dos lugares (*topofilia*), tem-se *Lazer, esporte e passeio* com o maior percentual de aparição (43%), o que quer dizer que, das 40 crianças, 17 revelam no discurso que mostrariam os lugares onde se divertem, passeiam ou praticam esportes – “Mostraria o shopping, o Verdinho para **andar de skate**, o Bom Jardim e Águas Quentes, porque são os lugares que **eu me divirto mais**” (Sujeito 33, sexo feminino, 10 anos) – “Eu mostraria o Parque Zé Bolo Flô, o Sest Senat, o Sesi Park, esses lugares. Eu mostraria como um **lugar muito legal**” (Sujeito 4, sexo masculino, 11 anos).

Em seguida, tem-se o critério de *Lugares de pertencimento*, com percentual em 33%, que foi estabelecido a partir do pronome possessivo (meu/minha), indicando que 13 crianças mostrariam lugares como *minha casa, minha família, minha escola, minha igreja*, ou seja, instâncias de pertencimento – “Mostraria o shopping, a **minha** casa, o Centro da cidade, **meus** amigos, **minha** escola.” (Sujeito 23, sexo masculino, 10 anos) – “Primeiro eu mostraria a **minha** casa, depois eu iria mostrar as **minhas** tias, **meus** tios, eu iria mostrar **meu** avô e **minha** avó, mas eu não tenho mais, só tenho **minha** avó por parte de mãe, o avô e a avó por parte de pai morreram. E mostraria a casa da **minha** avó que é muito legal, **minhas primas** ficam lá” (Sujeito 11, sexo masculino, 11 anos).

Com 30% de aparição, tem-se o critério *Informação* que indica que 12 crianças mostrariam determinados lugares para um amigo “para ele conhecer”, destacando a importância do conhecimento de lugares novos – “Mostraria o shopping, igual a minha prima. A minha prima, ela mora no sítio, ela vem para a minha casa e eu vou mostrar o shopping, porque eu acho que **ela nunca foi no shopping**, porque ela mora em Acorizal” (Sujeito 21, sexo feminino, 10 anos) – “Igual ao meu tio, ele era de Maranhão, ele viajou duas vezes. Quando nós fomos, fomos eu, ele e minha irmã, ir ao shopping **conhecer**, mostrar para ele como que é bonito lá. Eu mostraria lá, nós iríamos lá pescar, assistir jogos, iria à Lagoa Trevisan, tomar banho, eu iria mostrar **tudo para ele que eu conhecia**” (Sujeito 10, sexo masculino, 10 anos).

O critério *Estética e gosto pessoal* apresenta o quarto maior percentual (28%), que indica que 11 crianças mostrariam lugares por serem bonitos ou porque gostam deles, sem necessariamente especificar o motivo pelo qual determinado lugar se torna do agrado – “Mostraria o Manso, porque o Manso **é bonito**, Manso tem um rio **bonito**” (Sujeito 5, sexo

² Destaca-se que uma mesma criança pode apresentar vários critérios em seu discurso e, por essa razão, a soma dos percentuais não corresponde ao total de 40 crianças.

masculino, 10 anos) – “No Carumbé eu nunca deixaria de mostrar porque **é bonito**, mas só umas ruas que eu já andei que são muito feias mesmo” (Sujeito 1, sexo feminino, 10 anos).

Com percentuais mais baixos de aparição estão os critérios de *Consumo* (13%), indicando que cinco crianças mostrariam lugares ligados ao comércio por considerarem o consumo como algo desejável³, de *Violência, drogas e prisão* (5%), demonstrando que duas crianças mostrariam lugares por serem calmos e seguros⁴, de *Natureza* (5%), duas crianças mostrariam lugares que possibilitam contato com a natureza⁵ e, por último, o critério de *Distância e dificuldade de acesso* (3%), indicando que somente uma criança mostraria determinados lugares por serem próximos, ou seja, de fácil acesso – “Eu acho que o Centro é muito bom e ele é muito eficiente, **porque é perto** e dá de você ir até a pé” (Sujeito 34, sexo feminino, 10 anos).

Avançando para os percentuais referentes aos critérios de recusa de lugares (*topofobia*), nota-se *Estética e gosto pessoal*⁶ e *Violência, drogas e prisão*⁷ com o maior percentual (23%), indicando que nove crianças não mostrariam os lugares feios, ou aqueles que não agradam por motivos não necessariamente especificados, e também os lugares violentos, ligados ao uso de drogas ou lugares onde se encontram pessoas perigosas e criminosas como a prisão.

Em seguida, encontra-se o critério de *Doença e morte* (15%), revelando que seis crianças não mostrariam lugares como hospitais e cemitérios, uma vez que, para elas, a morte e a doença se associam à tristeza e a momentos difíceis – “Eu não mostraria os hospitais porque na verdade só quem é doente vai, e também **é muito sofrimento**, às vezes você vê, **quase eu chorei** no hospital que eu **fiquei com dó**, um homem não estava conseguindo andar porque ele caiu de moto, a perna dele abriu inteirinha, abriu tudo e ele estava todo costurado, de muleta. Às vezes **dá dó da pessoa**” (Sujeito 11, sexo masculino, 11 anos).

³ “E no Shopping Pantanal para ele brincar, Shopping Pantanal **é bom para fazer compras**, e no Atacadão do Porto levaria ele para **fazer compras** junto comigo, e em Várzea Grande eu levaria ele para conhecer os meus parentes” (Sujeito 19, sexo feminino, 10 anos).

⁴ “Nos lugares violentos, eu não sei como a pessoa se sente, mas nos lugares que não são, são **uns bairros calmos**, bonitos, as pessoas se sentem, eu acho que se sentem acomodadas **porque é um bairro calmo**, bem bonito. Assim é legal você ir, porque você olha as coisas, eu gosto de observar muito as coisas, principalmente de bairro, então eu acho que as pessoas se sentem acomodadas, gostam de andar por aquele bairro” (Sujeito 1, sexo feminino, 10 anos).

⁵ “Eu gosto muito de ir na casa da minha tia em Várzea Grande, é muito legal, **porque tem muita natureza**, quando eu estou muito estressada eu vou para lá, porque tem natureza e **eu gosto de natureza**, até certo ponto” (Sujeito 19, sexo feminino, 10 anos).

⁶ “Eu não mostraria o Dr Fábio, vamos ver outro, o Poção, porque eu acho um bairro **muito feio**” (Sujeito 9, sexo masculino, 11 anos).

⁷ “Não mostraria os lugares perto de casa com **os caras bandidos**, perto de casa, que lá tem uns **bandidos**. Não mostraria **porque eles fumam**” (Sujeito 12, sexo masculino, 11 anos) – “Na **prisão** eu não queria porque eu acho o **lugar pior** para visitar. Porque **é o pior lugar** para mim, porque tem **drogados, assassinos e pedófilos**, é o lugar que **eu odeio** mais” (Sujeito 10, sexo masculino, 10 anos).

Com o terceiro maior percentual (13%) está o critério *Distância e dificuldade de acesso*, indicando que cinco crianças não mostrariam determinados lugares por serem muito longe e, portanto, de difícil acesso – “O que eu não mostraria, o que não daria para mostrar é o Comper, a casa da minha avó, **porque é muito longe**” (Sujeito 3, sexo masculino, 11 anos) – “Não mostraria Cáceres, **porque é longe** Cáceres. Dos lugares de Cuiabá, não mostraria Chapada. Chapada, eu mostraria o rio, essas coisas, mas a cidade de Chapada que não, **porque é longe**. Cáceres também **é longe, é muito longe**” (Sujeito 35, sexo feminino, 10 anos).

Segue-se o critério de *Poluição e sujeira* com 10%, que revela que quatro crianças não mostrariam lugares sujos ou poluídos, como algumas praças e o Rio Cuiabá, por associarem tais adjetivos a sensações ruins e, portanto, ao mal estar – “Não mostraria o Rio Cuiabá **porque tem muita poluição...** ele iria ter que ir com o nariz tampado, que **é muito fedor**” (Sujeito 24, sexo masculino, 10 anos) – “Eu não mostraria as praças **porque tem sujeira demais**” (Sujeito 17, sexo masculino, 10 anos).

Com percentual mais baixo tem-se o critério de *Lugares moralmente desviantes* (8%), indicando que três crianças não mostrariam lugares como Bares, Botecos e a Lan House, os primeiros porque é onde se encontram os bêbados e o segundo porque “é um lugar onde se perde o espírito de estudar” – “Não mostraria a Lan House, o bar porque eu não quero levar ele para o **caminho de perder a memória**. Todos os lugares que eu falei perde a memória, chega na escola e não consegue fazer nada. Dentro da escola faz a pergunta hoje, amanhã eu já esqueço. Não consigo lembrar. Não levaria no bar **porque tem bêbado**, entra na **malandragem** com os outros, chega aqui na Lan House, na frente do computador, eu não levaria ele porque tem muita gente morrendo de facada” (Sujeito 20, sexo masculino, 10 anos).

Em seguida, estão os critérios de *Lugares de criança e lugares dos grandes* (5%), indicando que duas crianças não mostrariam lugares onde há adolescentes ou crianças muito maiores que elas e de *Consumo* (5%), demonstrando que duas crianças não mostrariam lugares relacionados ao comércio por considerarem o consumo como algo não desejável – “Eu também não mostraria só isso, as lojas, porque além da gente entrar, a gente fica lá e mostra tudo. Aí, às vezes, eles querem, gostei daquilo, e querem comprar, só que tem que pagar. Fica chato, porque a gente está mostrando o que Cuiabá tem e a gente vai nas lojas que são de outros, de outras cidades e **vai gastar dinheiro e não é muito legal**” (Sujeito 32, sexo feminino, 10 anos).

Por fim, com o menor percentual de aparição (3% = 1 criança) estão os critérios de *Lugares de pertencimento* (indicando que a criança não mostraria a “minha escola”), *Período* (não mostraria determinados lugares no período da noite pelo agravamento do perigo), *Informação* (não mostraria porque conhecer determinados lugares como grandes *shoppings* pode ser assustador a uma pessoa que veio de uma cidade muito menor que Cuiabá) e *Rota política e burocrática* (não mostraria por julgar que os governantes estão fazendo mal à Cuiabá).

Considerando todos percentuais de aparição do gráfico, nota-se que o critério de *Lazer, esporte e passeio* é o mais adotado para a escolha dos lugares (43% = 17 crianças) e destaca a importância de lugares que dão certo na cidade (lugares alegres de Cuiabá), como *Shopping*, zoológico, igreja, museus e o Aquário Municipal. Parece coerente que as principais causas do bem estar das crianças, ou seja, lazer, esporte e passeio, incitem sentimentos topofílicos em relação aos lugares que oferecem as condições para tais atividades.

Nessa mesma perspectiva, o critério de *Pertencimento*, que apresenta o segundo maior percentual para escolha (33% = 13 crianças), destaca a importância da família e dos lugares ligados a instâncias familiares que acabam se tornando pontos de referência que orientam a circulação da criança na cidade. O de terceiro maior percentual de aparição, *Informação* (30% = 12 crianças) pode indicar a predisposição das crianças em conhecer novos lugares, revelando ainda que, para elas, o ato de conhecer é importante e, mesmo, prazeroso. Ainda sobre os critérios de escolha de lugares, destaca-se o de quinto maior percentual de aparição, *Cultura, arte e história* (23% = 9 crianças), que reforça a valorização das crianças em relação à tradição da cidade – “Eu mostraria para ele primeiro o Parque Cuiabá, depois eu iria mostrar para ele o Centro, mostrar as lojas para ele. Eu iria mostrar os mercados de Cuiabá, as lojas, iria mostrar os **pontos turísticos**, iria levar no cinema, teatro, iria falar para ele **as culturas, comidas típicas** e ajudar ele a se organizar mais aqui em Cuiabá” (Sujeito 34, sexo feminino, 10 anos).

Por último, destaca-se o critério de *Consumo* (13% = 5 crianças), não por apresentar alto percentual de aparição, mas um percentual intermediário, o que permite pensar que, embora o *shopping* apareça no discurso, não há destaque sobre o mesmo, ressaltando outros lugares que se mostram mais interessantes às crianças. Nesse sentido, o *shopping* revela-se mais associado ao lazer e passeio do que ao consumo, talvez por se tratarem de crianças de classes sociais menos favorecidas.

No tocante aos critérios para recusa de lugares, tem-se *Estética e gosto pessoal* (23% = 9 crianças), *Violência, drogas e prisão* (23%) e *Doença e morte* (15% = 6 crianças) com os maiores percentuais, que apontam para a existência, desaprovação e recusa, pelas crianças, de lugares feios e perigosos, destacando Cuiabá sob a perspectiva do medo, seja ele da violência, seja da própria morte, e também medo da doença por conta do desprezo por parte da cidade que não oferece condições adequadas de atendimento à saúde da população – “Tem hospitais que não têm nem muitos médicos também para atender as pessoas que estão doentes” (Sujeito 22, sexo feminino, 10 anos).

Considerações finais

Percebe-se que, aliadas às prescrições dos adultos, a *topofilia* e a *topofobia* orientam a mobilidade das crianças na cidade e, por isso, permeiam todo o discurso infantil. Além disso, nota-se que as representações socioespaciais da cidade são orientadas pela relação de afeto com os lugares, seja topofílica, seja topofóbica, relação que se constrói em meio às vivências que, embora sejam difíceis, no caso da *topofobia*, ou possuam caráter mais continente e prazeroso, no caso da *topofilia*, são, na perspectiva do discurso, edificantes, permeando todo o processo de constituição subjetiva e identitária das crianças, e revelando que o afeto em relação aos lugares está intimamente ligado ao afeto entre as pessoas que neles convivem.

Referências

AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. **Psicologia, Ciência e Profissão**. Brasília, DF, v. 26, n. 2, p. 222-245, jun. 2006.

CASTORINA, J. A.; KAPLAN, C. V. Las representaciones sociales: problemas teóricos y desafíos educativos. In: CASTORINA, J. A. (Org.). **Representaciones sociales: Problemas teóricos y conocimientos infantiles**. Barcelona: Gedisa, 2003. p.9-27.

JODELET, D. A cidade e a memória. In: DEL RIO, V.; DUARTE, C. R.; RHEINGANTZ, P. A. (Org.). **Projeto de Lugar: colaboração entre psicologia, arquitetura e urbanismo**. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 2002. (Coleção ProArquitetura). p. 31-43.

_____. As representações sociais um domínio em expansão. In: _____. (Org.) **As representações sociais**. Tradução Lílian Ulup. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p.17-44.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais:** investigações em psicologia social. Tradução Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

SARMENTO, M. J. Visibilidade social e estudo da infância. In: VASCONCELLOS, V. M. R.; SARMENTO, M. J. (orgs.). **Infância (in)visível.** Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2007, p.25-49.

TUAN, Yi-Fu. **Espaço e lugar:** a perspectiva da experiência. São Paulo: Difel, 1983.

TUAN, Yi-Fu. **Topofilia: um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente.** São Paulo: Difel, 1980.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico: livro para professores.** Apresentação e comentários Ana Luiza Smolka. Trad. Zoia Ribeiro Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

_____. **Quarta aula:** a questão do meio na pedologia. Tradução de Márcia Pilleggi Vinha. Psicologia USP, São Paulo, 2010.

A NARRATIVA BINJE COMO UM PROJETO REPRESENTACIONAL

Érica Nayla Harrich Teibel
UFMT / Grupo de Pesquisa em Psicologia da Infância (Gppin)
Doutoranda
ericanayla@yahoo.com.br

Daniela Barros da Silva Freire Andrade
UFMT / Grupo de Pesquisa em Psicologia da Infância (Gppin)
Coordenadora do Grupo de Pesquisa e Orientadora
freire.d02@terra.com.br

Agência Financiadora: CAPES

Resumo: A criança experimenta a hospitalização por meio da atribuição de significações que são elaboradas a partir de suas vivências. Um dos modos de favorecer a ampliação desse processo tem sido por meio da leitura. A utilização de livros como mediador do desenvolvimento tem sido explorado junto à Pediatria do HUIJM, onde por meio de um projeto de extensão, procura-se explorar o potencial da narrativa como instrumento promotor do desenvolvimento. Esse projeto tem como base o livro Binje, de autoria da Dra. Daniela Freire, que conta a relação do personagem com o adoecimento e o processo de hospitalização. Esse trabalho buscou analisar o conteúdo representacional presente no livro. Como resultado conclui que a narrativa reproduz alguns aspectos da cultura hospitalar, mas destaca a possibilidade de abertura para o reconhecimento da criança enquanto ser com voz, capaz de compreender e colaborar, dialogando com o Humaniza SUS. Observou também que o conteúdo representacional do livro tem em seu projeto a ideia de promover a visibilidade da infância, favorecendo o diálogo entre as crianças e os demais atores sociais presentes nesse espaço.

Palavras-chave: Narrativa; Representações Sociais; Hospitalização; Infância.

A hospitalização de crianças e narrativas

A internação se apresenta para a criança, tanto quanto para um adulto, como um momento delicado na sua vida. No processo de hospitalização a criança passa por mudanças de rotinas e hábitos, vivenciando situações em que muitas vezes não tem poder de escolha, sofrendo a separação de entes queridos, vivendo a falta de privacidade, mudanças corporais, desconforto, o medo da morte, e até mesmo a mudança na dinâmica familiar. A internação apresenta-se quase como uma inserção em um novo mundo, cuja organização, dinâmica e lógica é diferente do seu cotidiano.

Carrijo (2013) ao investigar a experiência de ser e estar em um hospital segundo crianças internadas em um hospital universitário de Mato Grosso, percebeu que

A condição de estar hospitalizado parece remeter a criança a uma percepção de estar no “banco”, em uma metáfora para se dizer *ficar fora de cena* ou ficar de *expectadora*. Neste sentido, a criança revela um *eu* que se submete aos procedimentos médicos, cuja única ação que lhe confere a condição autoral é o choro. (p. 100)

No processo de hospitalização a criança passa por mudanças de rotinas e hábitos, vivenciando situações em que muitas vezes não tem poder de escolha, sofrendo a separação de entes queridos, vivendo a falta de privacidade, mudanças corporais, desconforto, o medo da morte, e até mesmo a mudança na dinâmica familiar. A internação pode apresentar-se como uma inserção em um novo mundo, cuja organização, dinâmica e lógica é diferente do seu cotidiano.

Observa-se com isso, que no processo de humanização, os hospitais têm buscado melhorar as condições de atendimento às crianças internadas, visando garantir alguns direitos tais como ser acompanhado pelo responsável, ter acesso a momentos recreativos e atendimento pedagógico-educacional. Nesse sentido, a valorização de espaços que favorecem a expressão lúdica no contexto hospitalar, tais como brinquedotecas, já se apresentam como um sinal de transformação desse espaço a partir da busca por um atendimento mais humanizado visando acolher as necessidades infantis.

A criança experimenta a internação por meio da atribuição de significados e sentidos, que são elaborados a partir da vivência que ocorre nesse espaço. E o hospital acaba por se caracterizar como um espaço em que permeiam diferentes significados sejam eles atrelados ao sofrimento e/ ou a ideia de cuidado. Nesse sentido, é importante se ter em mente que o meio social hospitalar não existe em absoluto, mas na relação com as especificidades de cada sujeito que o acessa. Assim, a significação da criança acerca da sua vivência no hospital dependerá de diversos fatores: da sua fase de desenvolvimento cognitivo, de experiências passadas e do nível de conhecimento, além da qualidade de comunicação e relações estabelecidas no contexto social hospitalar.

Bruner (2002) lembra que

A maior parte de nossos encontros com o mundo não são [...] encontros diretos. Mesmo nossas experiências diretas, assim chamadas, são designadas para a interpretação de idéias sobre causa e consequência, e o mundo que emerge para nós é um mundo conceitual. Quando estamos confusos com o que nos defrontamos, renegociamos seu

significado de uma maneira que esteja de acordo com aquilo em que aqueles à nossa volta acreditam. (p.128)

Vigotski (2009) ao escrever sobre a imaginação e criação na infância lembra que conhecemos o mundo principalmente por meio da narração realizada pelos outros ao nosso redor, sendo o contato com a realidade sempre mediado por essas significações. Assim, quando a criança e seu acompanhante são inseridos no espaço hospitalar, eles também acessam uma série de significações que permeiam os discursos das pessoas que integram essa instituição. No contato com os profissionais do hospital eles vão ser informados sobre como devem se comportar, o que é permitido ou proibido naquele espaço, quais são as rotinas daquele ambiente, provavelmente vão ouvir histórias sobre pessoas que agiram de modo a causar problemas, vão também obter informações sobre o quadro de saúde da criança, e sobre a melhor forma de conduzir os cuidados.

Deste modo, baseando-se nas proposições de Vigotski (2010) sobre desenvolvimento e vivência considera-se a capacidade da criança em elaborar discursos a partir das suas particularidades, sendo caracterizada como autora, e não apenas reprodutora de sentidos ou modos de pensar socialmente partilhados. Essa abordagem favorece a elucidação de como significados construídos historicamente e instituídos socialmente podem influenciar no processo de significação da criança por meio da sua interação com os sujeitos e artefatos culturais presentes no espaço hospitalar, a partir de uma compreensão da criança internada como uma interprete ativa e criativa da realidade.

Um dos modos de favorecer esse processo tem sido por meio da leitura. A utilização de livros como um artefato cultural mediador do contato humano, do diálogo e do desenvolvimento, têm sido explorado junto à Pediatria do Hospital Universitário Júlio Müller, em Cuiabá Mato Grosso, onde por meio de um projeto de extensão *Binje: em busca de autorias infantis no contexto hospitalar*, se busca explorar o potencial da narrativa como instrumento psicológico promotor do desenvolvimento da consciência. Para tanto, o projeto tem como base das atividades a contação da história presente no livro *Binje*, de autoria da Professora Doutora Daniela Freire, que conta a relação do personagem com o adoecimento e com o processo de hospitalização. Após a contação, as crianças são abordadas visando promover a elaboração das suas próprias narrativas.

Assim, considerando que o contato com a realidade é sempre mediado por significações, acredita-se que apresentar narrativas para crianças internadas que tenham como tema a hospitalização, pode ser um modo de ampliar sua experiência nesse contexto, uma vez que ela tende a promover a imaginação do que não foi vivenciado diretamente em sua experiência pessoal, favorecendo a ampliação da consciência da criança acerca desse momento.

As narrativas podem ser compreendidas como depósito de conhecimentos por consubstanciar costumes, significados e valores acerca de um tema. Bruner (2008) lembra que toda narrativa é história de alguém e que com isso os acontecimentos são sempre vistos por meio de um conjunto de prismas pessoais. Entretanto, considerando que as pessoas estão inseridas em uma cultura, e que representar objetos pressupõe estoques prévios de representação, as narrativas podem refletir não apenas o ponto de vista de um sujeito, mas também a relação de grupo de pertença do autor com o objeto. Com isso, parte-se da ideia que as narrativas trazem representações que organizam redes de significações, ou seja, elas podem ser compreendidas como expressões que aglutinam representações sociais.

Volpato (2002) considera também que os retratos que os autores criam podem ser caracterizados como imagens com poderosos efeitos figurativos, que se tornam sociais, na medida em que elas têm ressonância no mundo dos leitores, por meio das partilhas e discussões. Já para Purkhardt (2002) as narrativas estão necessariamente envolvidas na reconstrução ativa de representações sociais, seja sustentando significações antigas ou transformando-as ao apresentar contra-versões que desafiem essas significações.

Segundo Kishimoto, Santos e Basílio (2007) as narrativas infantis tornam as crianças protagonistas, construtoras de mundos reais e possíveis, relevantes e dignos de serem contados, ensejando a intertextualidade, a criação de textos que integram elementos de várias histórias infantis, o que pressupõe a mediação do adulto, que disponibiliza o acesso ao mundo da cultura adulta. Assim, as narrativas infantis também podem ser consideradas uma janela para o desenvolvimento do pensamento infantil.

Para as autoras o processo de construção da narrativa infantil com a ajuda do adulto pode ser compreendido com base no conceito de zona de desenvolvimento iminente de Vigotski (1996), deste modo o adulto dispõe de um saber que a criança ainda não tem completamente, e como modo de favorecer o tutoramento, usa de diversas formas de diálogo para auxiliar esse processo. (KISHIMOTO, SANTOS E BASÍLIO, 2007)

Vigotski (1996; 2010), em seus estudos, concedeu grande importância às relações sociais, contemplando a influência da História e da Cultura nesse processo. Segundo ele, o processo de aprendizagem e desenvolvimento se apoia sempre nas propriedades ainda em fase de maturação. Isso porque ele se realiza por meio da colaboração, de forma ampla, entre a criança e um adulto ou crianças mais desenvolvidas, ou seja, na interação com as formas finais de desenvolvimento. Seria a interação com essas formas que orientaria e garantiria o desenvolvimento das propriedades específicas superiores do ser humano. Assim, ele apresenta a ideia de situação social de desenvolvimento como a relação estabelecida pela criança com seu entorno, de modo a promover a possibilidade de aspectos sociais serem internalizados pela criança. Deste modo, é a partir da ação exterior entre a criança e as pessoas ao seu redor que surgiriam as funções superiores. O autor caracteriza o ser humano como um ser social que somente por meio da sua interação com os artefatos da sociedade (enquanto resultado de um desenvolvimento sistemático da humanidade), consegue desenvolver as funções psicológicas superiores.

Bruner (2002) lembra que a atividade mental humana depende, para a sua expressão completa, de estar ligada a um conjunto de ferramentas culturais, deste modo, ao estudar a atividade mental seria importante levar em conta os instrumentos empregados nessa atividade. Fazendo um paralelo, é possível compreender a narrativa como um artefato cultural que carrega significações sobre o mundo, tornando-se assim, um instrumento possível de ressignificação da realidade, como um suporte, para uma nova elaboração.

Reconhecendo que as narrativas possuem repositórios de conhecimentos sociais, esse estudo tem como objetivo analisar o conteúdo representacional presente no livro Binje visando levantar possíveis pontos de ancoragem sobre representações que influenciam no tratamento hospitalar de crianças e assim refletir acerca de possíveis projetos representacionais atrelados a essa história.

A teoria das representações sociais e a noção de projeto representacional

A representação social pode ser considerada uma forma de conhecimento construído e compartilhado por um grupo, visando objetivos práticos, de modo a funcionar como um sistema de interpretação da realidade, por meio da qual são regidas as relações dos indivíduos com seu

meio, social ou natural, orientando e justificando comportamentos e práticas (JODELET, 2001). Segundo Bauer e Gaskell (1999) o sistema mínimo envolvido na representação social pode ser compreendido por meio da ideia de um triângulo em que duas pessoas estão interessadas em um determinado objeto ($S1 / O \setminus S2$). Esta seria a unidade básica de elaboração de significado. Entretanto, os autores reforçam a ideia de que o significado não é uma questão individual ou privada, pois a presença de um “outro”, é sempre pressuposta baseada na experiência social. A esse triângulo básico eles acrescentam a dimensão do tempo, tanto o passado como o futuro, de modo a indicar a ideia de um projeto (P), implícito ou exposto, que integram os dois sujeitos em relação ao objeto. Para os autores o projeto liga os sujeitos envolvidos por meio de interesses mútuos, objetivos e atividades. A ideia de projeto atrelada às representações sociais está associada com o fato que as representações de um grupo fornecem as razões que guiam os sujeitos a agir e a planejar em direção a um futuro.

Na elaboração das representações sociais a ancoragem é um dos processos que entra em jogo, de modo a favorecer a incorporação do desconhecido em uma rede de categorias usuais. Considerando a dimensão do passado, a elaboração das representações sociais tem como base conhecimentos adquiridos anteriormente pelo grupo, e deste modo, ficam comprometidos a um sistema de valores já compartilhados. Assim, o novo conhecimento é associado às formas conhecidas pelo grupo, podendo ser reconsiderado através delas. Segundo Moscovici (2003) o que acontece é que, ao ser associado aos conhecimentos anteriores, o novo adquire características desses conhecimentos, sendo reajustado para que neles se enquadre.

Mas na dimensão do presente, observa-se que as representações sociais não demarcam necessariamente uma homogeneidade de significações. Bauer e Gaskell (1999) lembram que distintas representações sociais acerca de um objeto podem existir em diferentes grupos ao mesmo tempo. E Harrè (1998), ao questionar sobre a relevância das representações sociais de um grupo para a sua prática, apresenta a diferença entre representações transcendentais e imanentes. Segundo ele, existiriam representações que têm como referência práticas enraizadas, sendo estas nomeadas como imanentes, e haveriam ainda representações transcendentais, independentes das práticas, que geralmente se apresentam por via de normas.

Considerando o contexto de serviços hospitalares é possível notar a existência de distintas representações que permeiam o atendimento a saúde das crianças. Atualmente, ocorre uma busca pela mudança na cultura de assistência à saúde, visando uma maior humanização dos

serviços hospitalares. O objetivo é a criação de um novo modelo de atendimento pautado no respeito à vida humana, o que inclui uma maior atenção às singularidades da dimensão subjetiva do usuário. A Política Nacional de Humanização (BRASIL, 2004) investe, por meio do projeto Humaniza SUS, na valorização da autonomia e protagonismo de todos os sujeitos envolvidos no processo de saúde. Entendendo que humanizar não é apenas ofertar atendimento de qualidade articulado aos avanços tecnológicos, mas também propiciar acolhimento, o projeto estabelece a corresponsabilidade, os vínculos solidários, e participação coletiva como conceitos e pressupostos gerais de cuidado que se aplicam a todos os sujeitos independentes de faixa etária. Entretanto, observa-se que modelo de saúde predominante na formação médica brasileira ainda é a Medicina científica, ou flexneriana, que compreende o corpo humano como uma máquina, sendo a doença representada como uma avaria e o tratamento como o conserto desse aparelho. Esse modelo aborda de forma reducionista os aspectos sociais e subjetivos da saúde. Ele tem como base a assistência à doença em seus aspectos individuais e biológicos, centrados no hospital, nas especialidades médicas e no uso intensivo de tecnologias. Essa visão mecanicista, biologista e reducionista também continua orientando a organização dos serviços de saúde, principalmente no âmbito hospitalar. (CARLINI, 2010). Essas duas redes de significações atreladas à medicina flexneriana e ao processo de humanização, parecem delinear representações imanentes e transcendentais acerca do atendimento hospitalar, e assinalariam para os profissionais de saúde duas redes de significações: uma ligada às práticas e rotinas hospitalares enraizadas e outra, mais recente no contexto hospitalar, decorrente das necessidades biopsicossociais dos usuários, e que tem sua entrada no hospital por meio das orientações apresentadas pelo Humaniza-SUS.

Análise da narrativa Binje: enredo, personagens e espaços

Binje é um livro infantil que conta a história da amizade entre o menino Binje e João Pinto, um passarinho. O enredo é contado sob o olhar do passarinho que narra como seu amigo, que em sua infância passou por momentos de adoecimento e hospitalização, conseguiu lidar com as emoções e sentimentos oriundos desse processo (dor, medo, raiva, alívio, etc.).

O livro pode ser dividido em duas partes. A primeira, mais focada no personagem central (Binje), narra o nascimento da amizade entre o menino e o pássaro, relatando como João

Pinto foi encontrado pelo Binje com a asa quebrada, mostrando o acolhimento e os cuidados ao pássaro. Conta também das aventuras que os dois costumavam realizar quando ambos estavam saudáveis. Depois, retrata o episódio de adoecimento do Binje, quando ele precisou lidar com o desconforto da dor, dos remédios e das injeções, e que encontrou nos cuidados da sua mãe e no apoio do seu amigo passarinho, formas de lidar com tudo isso. A primeira parte finaliza apresentando ao leitor quem se tornou essa criança cujo apelido de infância era Binje: Júlio Müller, um homem público que deu nome ao hospital universitário da Universidade Federal do Mato Grosso.

A segunda parte inicia contando um pouco da história do Hospital Universitário que carrega o nome dessa criança. Em seguida, passa a abordar o contexto do hospital e o que é frequente acontecer quando uma criança é internada. Destaca algumas situações em que essa criança pode sentir medo ou raiva, mas apresenta também alguns modos de manejo desses sentimentos dentre eles, o brincar de faz de conta, remetendo a ideia de que brincar pode ajudar a entender o que está acontecendo. Relata também que nesse hospital existe um espaço que foi pensado para as crianças brincarem e as pessoas se encontrarem: a brinquedoteca.

No dia a dia do hospital é muito comum que a inserção da criança nesse “mundo branco”, seja permeada por escolhas e comunicações realizadas por terceiros, que apesar de visar garantir a saúde da criança, as remetem a condição de ser sem fala - *infans*. O personagem João Pinto, assumindo uma atitude reflexiva diante dos dramas que observa no hospital, apresenta Binje como uma criança que no processo de hospitalização consegue expressar seus conflitos, dialogando com os adultos, sendo acolhido, colaborando e responsabilizando-se com o seu tratamento.

Esse personagem anuncia para os adultos que leem o livro a ideia de que a criança, por meio da relação estabelecida com eles, pode compreender e manejar os aspectos desagradáveis da hospitalização aspecto que remete a ideia de resiliência. Já para as crianças, esse enredo indica a possibilidade de abertura para a interlocução com os adultos, de serem compreendidas, orientadas sobre manejos do desconforto e acolhidas nesse espaço. No que se refere aos personagens adultos o livro apresenta pessoas com uma postura de abertura para as crianças, que as observam, as escutam e buscam compreender suas necessidades. Interessante observar que esses papéis são representados por figuras femininas (mãe, enfermeira, etc.) que lembram a representação do cuidado atrelado ao feminino.

Entretanto, a história não apresenta em momento algum relatos de recusa ao tratamento, pelo contrário, indica que este, ainda que dolorido ou amargo, é necessário e trará benefícios futuros. Mas o enredo também não demarca punição para os comportamentos que expressam sentimentos incômodos. Essa acepção pontua uma proximidade com a ideia de primazia do respeito à vida, que na cultura hospitalar baseada na medicina flexneriana, costuma deixar em segundo plano as noções de desconforto, dor e sofrimento psíquico.

Outro ponto interessante é a marcação da brinquedoteca no espaço hospitalar como um lugar diferenciado que possibilita encontros e alívio. Esta diferenciação parece refletir a reprodução da ideia de sofrimento atrelada às outras áreas do hospital. A história aponta pela opção de um diálogo com a cultura institucional, e opta por mostrar para as crianças as saídas “menos” doloridas nesse contexto. Com isso, abre a possibilidade de diálogo com o processo de humanização, ao indicar a importância de reconhecer na criança um ator social capaz de elaborar significações singulares sobre sua vivência e que necessita, por parte dos adultos, da promoção de oportunidades para que elas expressem os sentimentos envolvidos nesse processo, aceitando-os, trabalhando-os, e não punindo.

Conclusão

Binje é um livro que fornece informações importantes de manejo tanto para as crianças hospitalizadas quanto para os adultos que entram em contato com elas. Ao destacar uma postura reflexiva e de diálogo, apresentada pelos personagens, propõe compartilhar com o leitor, seja ele adulto ou criança, atividades que remetem a possibilidade da construção ou reconstrução de sentidos e significados vinculados ao processo de hospitalização. A história anuncia alguns aspectos da cultura hospitalar baseada na medicina flexneriana, e, a partir desta constatação, apresenta a abertura para o reconhecimento da criança enquanto ser com voz, capaz de compreender e colaborar, e com isso, dialoga com o projeto de humanização na saúde.

O conteúdo representacional da narrativa Binje tem em seu projeto a ideia de promover no espaço hospitalar a visibilidade da infância, favorecendo o diálogo entre as crianças e os demais atores sociais presentes nesse espaço. Entretanto para que tais significações consigam ressonâncias mais profundas na cultura desse tipo de instituição torna-se fundamental que esse

conteúdo representacional seja inserido em momentos de partilhas e discussões tanto com a equipe, com os familiares e com as próprias crianças.

Referências

BAUER, M. W.; GASKELL, G. Towards a paradigm for research on social representations. **Journal for the Theory of social behaviour**, v.29, n.2, p.163-186.

BRASIL. **Humaniza SUS**: Política Nacional de Humanização: a Humanização como Eixo Norteador das Práticas de Atenção e Gestão em Todas as Instâncias do SUS. Ministério da Saúde. Brasília, DF: 2004.

BRUNER, J. **Actos de significado**. Tradução Vanda Prazeres. Lisboa: Edições 70, 2008.

_____. **Realidade mental, mundos possíveis**. Tradução de Marcos A. G. Domingues. Porto Alegre: Artmed, 2002.

CARLINE, R. **Implatação da disciplina de atenção básica à saúde no curso de Medicina na Universidade Federal do Paraná**: aspectos psicossociais e educativos. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Paraná, Curitiba – PR, 2010.

CARRIJO, M. L. R. “**O hospital daqui e o hospital de lá**”: fronteiras simbólicas do lugar, segundo significações de crianças hospitalizadas. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá – MT, 2013.

FREIRE, D. **Binje**. Cuiabá: EdUFMT, 2013.

HARRÈ, R. The Epistemology of Social Representations. In: FLICK, U. **The Psychology of the Social**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998. p.129-137.

JODELET, D. As representações sociais um domínio em expansão. In: _____. (Org.) **As representações sociais**. Tradução Lílian Ulup. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p.17-43.

KISHIMOTO, T. M.; SANTOS, M. L. R.; BASÍLIO, D. R. Narrativas infantis: um estudo de caso em uma instituição infantil. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.33, n. 03, p.427-444, set./dez. 2007.

MOSCOVICI, S. Representações sociais: investigações em psicologia social. Tradução Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

PURKHARDT, S. C. Stories that change the world the role of narratives in transforming social representations. In: **Narrative approaches in Social Psychology**. Budapeste: New Mandate, 2002. p. 59-73.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância**. Apresentação e comentários de A. L. Smolka. Tradução de Z. Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

_____. Quarta aula: a questão do meio na Pedologia. Tradução de Márcia Pileggi Vinha. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 21, n. 4, p. 681-701. 2010.

VOLPATO, A. C. Social representations and literary texts. In: LÁSZLÓ, J.; ROGERS, W. S. In: **Narrative approaches in Social Psychology**. Budapeste: New Mandate, 2002. p. 74-87.

O RANKING ESCOLAR E A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO: ESTUDO EM REPRESENTAÇÕES SOCIAIS NA MÍDIA IMPRESSA DE CUIABÁ-MT

Naiara dos Santos Nienow
UFMT / Grupo de Pesquisa em Psicologia da Infância (Gppin)
Doutoranda
naiara.nienow@gmail.com

Daniela Barros da Silva Freire Andrade
UFMT / Grupo de Pesquisa em Psicologia da Infância (Gppin)
Coordenadora do Grupo de Pesquisa e Orientadora
freire.d02@terra.com.br

Agência Financiadora: CAPES

Resumo: Este estudo apresenta os resultados de uma investigação exploratória com o objetivo de identificar como o *ranking* escolar é divulgado pela mídia impressa de três jornais locais da cidade de Cuiabá-MT. O referencial teórico apresenta um diálogo entre os conceitos de ancoragem e objetivação da Teoria das representações sociais (MOSCOVICI, 2003, 2012; JODELET, 2001), os processos de comunicação - difusão, propagação e propaganda e a discussão da qualidade na educação (DAHLBERG, MOSS & PENSE, 1999). O banco de dados sobre a temática *ranking* escolar envolveu 34 matérias de jornal. Essas matérias foram categorizadas segundo a técnica de análise de conteúdo (BARDIN, 1977). Como resultado, observa-se que a ancoragem da educação de qualidade apresenta forte relação com a escola privada e preparatório para o Enem. Tais instituições de ensino são noticiadas como as melhores e seus alunos foram associados ao modelo do aluno competente. A divulgação das listas de rankings das melhores escolas pode indicar um processo de objetivação dessa representação.

Palavras-chave: Educação. Qualidade da educação. *Ranking* escolar.

Introdução

Todos os anos os meios de comunicação divulgam os resultados das avaliações educacionais em forma de *ranking* e apresentam para sociedade uma lista que classifica as escolas entre boas e ruins ou melhores e piores. Esse julgamento público das escolas repercute tanto nas instituições de ensino pública e privada, que a partir desta exposição passam a adotar determinadas práticas de trabalho, como também no grupo de pais e alunos que passam a utilizar

essa informação como critério de escolha das escolas. Portanto, a presente investigação tem o interesse de discutir as representações sociais sobre o *ranking* escolar segundo a mídia impressa de Cuiabá-MT. O objetivo é identificar como o *ranking* escolar tem sido divulgado no período de 2007 à 2012 e suas possíveis influências.

Perspectiva teórico-metodológica

O referencial teórico deste estudo apresenta um diálogo que envolve os conceitos de ancoragem e objetivação da Teoria das representações sociais (Moscovici, 1961) e as três modalidades de processos de comunicação - difusão, propagação e propaganda. A discussão da qualidade na educação é fundamentada em Dahlberg, Moss & Pense (1999).

Segundo Moscovici (2012) ancoragem e objetivação são dois processos que ocorrem para formação de uma representação social. Portanto, ancoragem é o reconhecimento de objetos não familiares com base em categorias previamente conhecidas. Trata-se da articulação de categorias e nomes à realidade, porque, ao classificar, "revelamos nossas teorias sobre a sociedade e o ser humano" (Moscovici, 2012, p. 34). Assim, a ancoragem refere-se às formas concretas como os indivíduos se inserem na sociedade e se apropriam dos esquemas de categorização de seus grupos. Por outro lado, a objetivação é o processo em que conceitos abstratos são materializados em realidades concretas. Para Moscovici (2012, p. 40), "objetivar é reproduzir um conceito numa imagem até que essa imagem se converta num elemento da realidade em vez de só ser um elemento do pensamento.

Para o estudo das representações sociais nos meios de comunicação, Moscovici (2012) pautou a discussão nas três modalidades de processos de comunicação que orienta os órgãos da imprensa: a difusão, a propagação e a propaganda. No sistema de difusão, a característica principal é a pluralidade de públicos, que por sua diversidade não oferecem resistência a uma nova teoria, determinando uma relação indiferente entre fonte e os receptores. A idéia principal é a de criar um conhecimento comum adaptado aos interesses destes públicos. Contrariamente, o sistema de propagação visa a um público específico, com uma visão organizada do mundo, e baseia-se em um quadro de referência conhecido e aceito pelo grupo que dispõe de uma crença que deseja propagar. A função é harmonizar o objeto da comunicação com os princípios que fundamentam o grupo, procurando uma acomodação à nova teoria. O sistema de propaganda é a

forma de comunicação das relações sociais conflitivas. A teoria exposta é questionada em termos do verdadeiro e do falso saber. As mensagens neste sistema procuram persuadir ordenando seus temas de forma sistemática e definindo-os em dicotomias do verdadeiro/falso, bom/ruim. A intenção possui um caráter educativo quanto à ação necessária dentro do conflito social e a estrutura da mensagem é estereotipada. Entende-se que a identificação destes processos auxiliam na percepção das intencionalidades das matérias jornalísticas. Portanto, também se faz necessário discutir o conceito de qualidade da educação pois este é o valor que é colocado em questão nas matérias de jornais que apresentam o *ranking* escolar.

Dahlberg, Moss & Pense (1999) apresentam uma reflexão sobre a linguagem da qualidade que é reproduzida e firmada nos sistemas de educação e que expressam um desejo de um *mundo regulador e ordenado, desprovido de desordem e complexidade*. Estas questões são de natureza técnica e gerencial, pois buscam técnicas que possam garantir a padronização, a previsibilidade e o controle e, porque almejam métodos que possam reduzir o mundo a um conjunto de afirmações objetivas do fato, independente de afirmações de valor e da necessidade de se fazer julgamentos. As questões que Dahlberg, Moss & Pense (1999) sugerem para pensar essa realidade é: Como medimos qualidade?; De que padrões necessitamos?; Como podem ser melhor alcançados os resultados desejáveis?; O que funciona?. Portanto, o exercício que se propõe a partir destas questões é pensar que valores são firmados a partir de uma definição de conceito de qualidade nos meios de comunicação social.

Para realização deste estudo foram escolhidos os três jornais impressos de maior circulação em Cuiabá-MT, Folha do Estado, Diário de Cuiabá e A Gazeta. A coleta de dados foi realizada no Arquivo Público do Estado de Mato Grosso no período de março a julho de 2013. O período selecionado para coleta foi de 2007 a 2012 e os meses de janeiro, fevereiro, março, abril, novembro e dezembro. O recorte anual levou em consideração o ano de criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica –Ideb, que foi em 2007, e o recorte mensal foi estabelecido com base no período de divulgação dos rankings do *Programme for International Student Assessment* - Pisa, Avaliação Nacional do Rendimento escolar, também denominada Prova Brasil, Exame Nacional do Ensino Médio - Enem e Exame Nacional de Avaliação da Educação Superior - Enade. Cada edição foi pesquisada página a página, a fim de registrar todas as peças jornalísticas que referissem no texto à Educação. Para tabulação dos dados recorreu-se ao tratamento estatístico em *Microsoft Office Excel 2007* onde cada matéria coletada foi

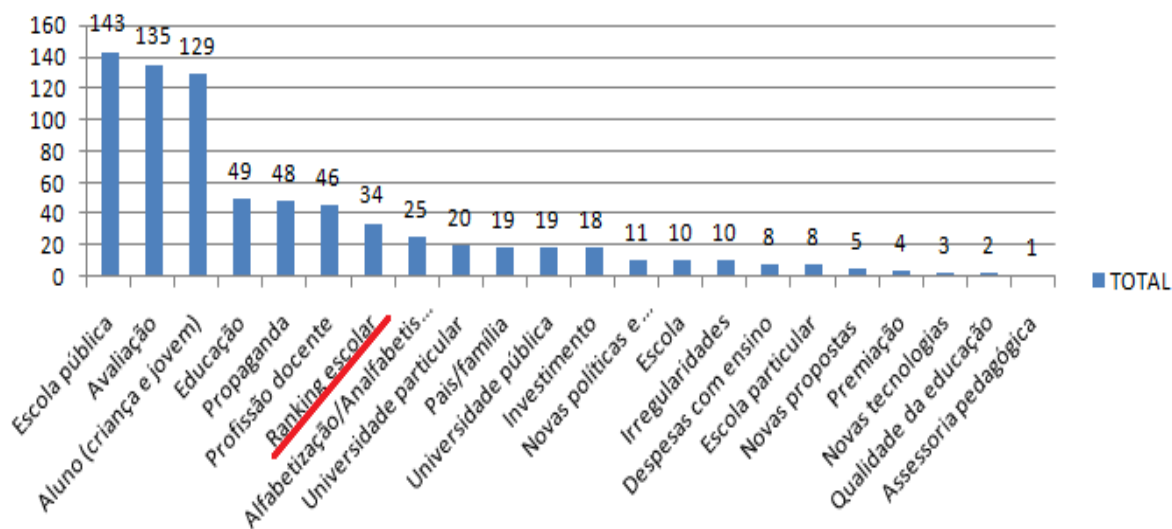
identificada e organizada por fonte, data, localização da página e capa, título da matéria e gênero jornalístico (notícia, reportagem, entrevista, artigo de opinião, coluna, editorial, charge, enquete e propaganda). Essa organização permitiu que os dados fossem processados e sistematizados em gráficos que auxiliaram a análise. A técnica utilizada para leitura dos dados foi a Análise de Conteúdo (Bardin, 1977), que é um conjunto de técnicas de análise das comunicações visuais obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens.

Portanto, tal delineamento teórico e metodológico foi organizado com o intuito de identificar o modo como o *ranking* escolar é divulgado na mídia impressa de Cuiabá-MT e as possíveis representações sociais que são elaboradas a partir dessas informações.

Análise de conteúdo sobre o *ranking* escolar

Foram coletadas 747 matérias de jornais envolvendo o tema da Educação. Posteriormente, essas matérias foram lidas e organizadas em 22 temáticas. No gráfico 1 é possível visualizar cada uma das temáticas e a quantidade de aparição no período de 2007 à 2012.

Gráfico 1 Quantidade de aparição das temáticas no período de 2007 à 2012



O *Ranking escolar* concentra uma quantidade de 34 matérias. O critério adotado para a catalogação das matérias desta temática foi a apresentação da lista de pontuação das escolas, que são disponibilizadas pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica/SAEB.

Apesar de ser a sétima temática de maior repercussão, escolhemos esta para o presente trabalho porque ela apresentou poder de influencia das temáticas: *Propaganda*, *Premiação*, *Escolas particulares* e *Escola pública*. Tais matérias não foram categorizadas junto com a temática *Ranking escolar* porque não apresentavam as tabelas com as listas de pontuação.

Portanto, nota-se que das 48 matérias de *Propaganda* e as quatro de *Premiação* fazem referência direta aos resultados dos *Rankings escolares*. Das oito matérias sobre *Escolas particulares* cinco fazem referência aos *Rankings escolares* e das 143 matérias sobre *Escola pública* 20 também citam o resultado do *ranking* escolar. Outra temática que é importante esclarecer é a de *Avaliação* ($f = 135$). Nela se concentrou matérias que informam data dos exames, falhas envolvendo a aplicação do Enem e orientações para os alunos no dia das provas.

A temática *Ranking escolar*, também se destacou por ser uma das quatro temáticas que apresentou matérias em todos os anos do período estabelecido para a coleta de dados. Nem todas as matérias tiveram essa frequência de recorrência, conforme demonstrado no quadro 1. Junto ao *Ranking escolar* também foi recorrente em todos os anos a temática sobre *Escola pública*, *Aluno (criança e jovem)* e *Pais/família*.

TEMAS	2007	2008	2009	2010	2011	2012	TOTAL
Escola pública	6	11	18	31	34	43	143
Avaliação		3	13	68	27	24	135
Aluno (criança e jovem)	3	5	26	40	19	36	129
Educação			4	16	20	9	49
Propaganda			2	1		45	48
Profissão docente			6	5	18	17	46
Ranking	3	5	5	8	8	5	34
Alfabetização/Analfabetismo			1	2	5	17	25
Universidade particular			1	1	11	7	20
Pais/família	1	1	4	2	5	6	19
Universidade pública			1	5	9	4	19
Investimento	1		7	3	2	5	18
Novas políticas e programas educacionais	1	2	3	4	1		11
Escola				3	3	4	10
Irregularidades		2	2	3	1	2	10

Despesas com ensino				1	6	1	8
Escola particular			2		1	5	8
Novas propostas	1				2	2	5
Premiação			1	1	1	1	4
Novas tecnologias						3	3
Qualidade da educação				1		1	2
Assessoria pedagógica	1						1
SUBTOTAL	17	29	96	195	173	237	747

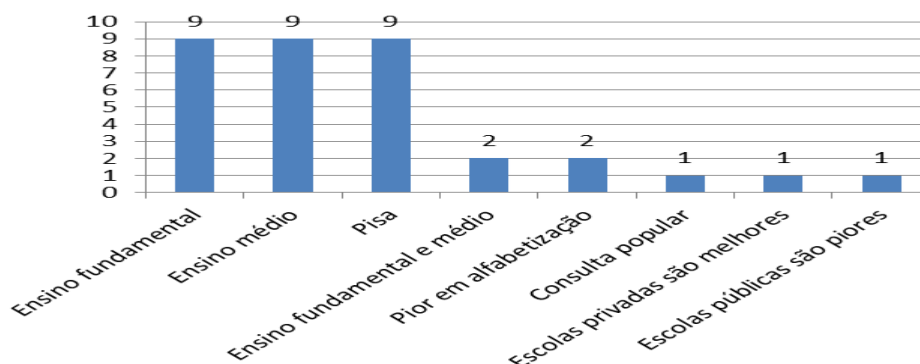
Quadro 1 Quantidade de aparição do tema Ranking escolar por ano

No quadro 1, observa-se que o *Ranking escolar* teve uma média de 3 notícias anuais em 2007, mas nos dois anos seguintes subiu para cinco matérias, em 2010 e 2011 subiu mais três pontos e em 2012 apresentou uma queda e manteve a mesma média de 2008 e 2009.

Após leitura cuidadosa de cada uma das 34 peças sobre o *Ranking escolar*, foi possível identificar que o elemento comum que diferencia entre a boa e a ruim educação, sejam de um país, ou de uma instituição de ensino (pública ou privada), é a pontuação que elas recebem nas avaliações. Nenhum outro ponto foi mencionado nas matérias selecionadas como argumentação da escola boa/ruim.

No gráfico 2 é apresentada as subcategorias que foram elaboradas a partir da categoria *Ranking escolar*.

Gráfico 2 Quantidade de aparição das subcategorias no período de 2007 à 2012



Portanto, pode-se observar que as subcategorias com maior frequência foram rankings do Ensino fundamental ($f = 9$), Ensino médio ($f = 9$) e Pisa ($f = 9$). Em seguida matérias com informações sobre o ranking de ambos *Ensino fundamental e médio* ($f = 2$) e ranking do Pior em alfabetização ($f = 2$). Por fim, matérias sobre o ranking numa *Consulta popular* ($f = 1$), ranking sobre as *Escolas privadas são melhores* ($f = 1$) e ranking sobre as *Escolas públicas são piores* ($f = 1$).

Nas nove matérias sobre o *ranking* do *ensino fundamental*, foi apresentado os resultados da Prova Brasil, avaliação criada para monitorar a qualidade dessa etapa do ensino. Como é uma avaliação que ocorre só nas escolas da rede pública, os jornais utilizam como base de comparação os resultados das escolas da rede municipal e estadual. Nessas matérias são apresentadas as escolas com melhor qualidade a nível municipal e estadual. Outro dado que chama atenção são as duas primeiras propagandas que são identificadas na pesquisa que ocorreu em 2009. Elas apareceram em duas edições diferentes e fazem referência a uma escola do município de Lucas do Rio Verde que foi escolhida como uma das melhores escolas do país no prêmio Destaque Brasil.

Como resultado, constatou-se que todas as matérias se aproximam ao tipo de comunicação nomeada de propaganda pois tentam moldar uma opinião para o leitor. A propaganda da escola de Lucas do Rio Verde revela o peso de influência que tal dado adquiriu. Em nenhuma matéria se questionou o conceito de qualidade e os adjetivos utilizados foram boa/ruim e melhor/pior escola, quando comparado a nível municipal, e educação quando comparado a nível estadual.

Por outro lado, as nove matérias que apresentam o *ranking* das escolas de nível médio utilizam como base de comparação o desempenho das escolas públicas e privadas. O Enem, além de ser utilizado como instrumento de seleção para as universidades públicas, também é utilizado pelo governo para identificar a qualidade do ensino médio no país. Como o Enem é anual, todos os anos são publicados ao final do ano matérias que listam para sociedade a nota do desempenho por escola. Em todas as matérias o único critério que é considerado para afirmar a melhor/pior são resultados do Enem. Nestas matérias observou-se que existe uma forte associação do ensino privado com o adjetivo de bom e melhor e a associação do ensino público com os adjetivos ruim e pior.

Ao todo foram nove matérias que durante os seis anos confirmaram para o público leitor que a escola privada é melhor que a escola pública. Dentre as escolas privadas, a melhor se manteve invicta nestes seis anos e por ser eleita pelo jornal como escola de referência, também oportunizou um espaço maior no jornal para divulgar o modelo de gestão da escola e para descrever a rotina de estudo de seus alunos. Associada a essa subcategoria, também destaca-se que na categoria *Escola particular* ($f = 8$) também foi identificado outras cinco que denunciam o aumento abusivo das mensalidades após resultado do Enem e a redução da política de inclusão social de algumas escolas particulares com o intuito de obterem maior média no Enem.

De modo mais explícito sobre essa cisão entre público e privado, foi catalogada uma matéria que afirmavam no título o ensino médio privado como o melhor - subcategoria *Escolas privadas são melhores* ($f = 1$) - e outra que afirmava o ensino público como sendo o pior – subcategoria *Escolas públicas são piores* ($f = 1$). No ano de 2012 foi identificado nos três jornais, no mesmo período de divulgação do resultado do Enem, propagandas diárias da escola privada que foi considerada a melhor.

Também foi identificada uma matéria - subcategoria *Consulta popular* ($f = 1$), que contrapunham ao conceito de qualidade com base nos resultados das avaliações. Eram matérias internas de pouco destaque escrita por alguns especialistas e estudantes do campo da educação que criticavam os resultados da avaliação.

A subcategoria *Pisa*, que também apresentou nove matérias, tem a tendência a ser matéria de capa e utilizou como base de comparação a educação de outros países. Geralmente o resultado do Brasil é comparado com a educação do país que foi reconhecida pelo teste como a melhor e a pior do mundo. Também identificou comparação com a educação dos países vizinhos da América do Sul.

Constatou-se também duas matérias que fazem referência ao ensino fundamental e médio numa mesma reportagem e a base de comparação foi com a educação de outros estados da região do Centro-Oeste. Nestas, retratava a educação do estado de Mato Grosso como sendo a pior do Centro-Oeste e outra informava que o nível da educação no Estado subiu, mas permanece abaixo da média.

Por fim, também foi percebido na subcategoria *Pior em alfabetização* duas matérias, uma de 2010 que retratou o Mato Grosso como o pior em analfabetismo e outra em 2011 informando que Mato Grosso é o segundo pior em analfabetismo.

Considerações finais

As matérias analisadas revelaram que o sistema de comunicação utilizado pela mídia impressa de Cuiabá-MT tem a tendência a equiparar-se ao da propaganda pois tenta moldar, no público leitor, uma opinião a respeito deste material.

A análise temática sobre *ranking escolar* mostrou a ancoragem da educação de qualidade na difusão, propagação e propaganda da escola privada e preparatório para o Enem. Tais instituições de ensino são legitimadas pela imprensa como as melhores instituições de ensino, e

seu corpo discente foi associado ao modelo do aluno competente que é capaz de vencer as seleções mais disputadas de acesso ao ensino superior. Essa representação também adquiriu força ao serem premiados em concurso promovidos por um dos jornais locais. A objetivação foi percebida na publicação dos rankings escolares que sem apresentarem uma discussão mais elaborada sobre o conceito de qualidade, distinguem as escolas boas das ruins utilizando como única fonte de referência os dados estatísticos.

Referências

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1977.

DAHLBERG, G.; MOSS, P.; PENCE, A. **Qualidade na Educação da Primeira infância: perspectivas pós-modernas**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

GATTI, B. A. Quantificação em pesquisa: questões. In: **Revista de Educação Pública**, n° 26.

_____. **Reflexões sobre questões metodológicas e práticas em pesquisa em Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

GAUTHIER, C.; TARDIF, M. **A pedagogia: teorias e práticas da antiguidade aos nossos dias**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

JAMES, Allison; JENKS, Chris; PROUT, Alan. **Theorizing childhood**. New York: Teachers College press, 1998.

_____. **Giving voice to children's voices: practices and problems, pitfalls and potentials**. American Anthropologist, Vol. 109, 2007

JODELET, D. (Org.). **As Representações Sociais**. Tradução de Lilian Ulup. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

MORAES, Z. H. **Representações midiáticas: um estudo sobre o Exame Nacional do Ensino Médio**. São Paulo: FCC/DPE, 2003.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. Tradução Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

_____. **A Psicanálise, sua imagem e seu público**. Tradução Sonia Fuhrmann. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

PONTE, C. **Quando as crianças são notícia: contributo para o estudo da noticiabilidade na imprensa escrita de informação geral (1970-2000)**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, 2002.

PROUT, Alan. **The future of childhood:** towards the interdisciplinary study of children. Routledge,2005.

VASCONCELLOS, V. M. R.; SARMENTO, M. **Infância (in)visível.** Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2007.