



TERRIED

TEMAS INTERDISCIPLINARES SOBRE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Vol. II

**RAMON MISSIAS-MOREIRA
JULIO CESAR CRUZ COLLARES-DA-ROCHA
IVETE BATISTA DA SILVA ALMEIDA
[Organizadores]**



TERRIED

TEMAS INTERDISCIPLINARES SOBRE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Vol. II

**RAMON MISSIAS-MOREIRA
JULIO CESAR CRUZ COLLARES-DA-ROCHA
IVETE BATISTA DA SILVA ALMEIDA
[Organizadores]**

2.^a Edição - Copyrights do texto - Autores e Autoras

Direitos de Edição Reservados à Editora Terried

É permitida a reprodução parcial ou total desta obra, desde que citada a fonte.



O conteúdo dos capítulos apresentados nesta obra são de inteira responsabilidade d@s autor@s, não representando necessariamente a opinião da Editora.

Permitimos a reprodução parcial ou total desta obra, considerado que seja citada a fonte e a autoria, além de respeitar a Licença Creative Commons indicada.

Conselho Editorial

Adilson Cristiano Habowski - ***Currículo Lattes***

Anísio Batista Pereira - ***Currículo Lattes***

Adilson Tadeu Basquerote Silva - ***Currículo Lattes***

Alexandre Carvalho de Andrade - ***Currículo Lattes***

Cristiano Cunha Costa - ***Currículo Lattes***

Celso Gabatz - ***Currículo Lattes***

Denise Santos Da Cruz - ***Currículo Lattes***

Emily Verônica Rosa da Silva Feijó - ***Currículo Lattes***

Fernanda Monteiro Barreto Camargo - ***Currículo Lattes***

Fredi dos Santos Bento - ***Currículo Lattes***

Fabiano Custódio de Oliveira - ***Currículo Lattes***

Guilherme Mendes Tomaz dos Santos - ***Currículo Lattes***

Leandro Antônio dos Santos - ***Currículo Lattes***

Lourenço Resende da Costa - ***Currículo Lattes***

Marcos Pereira dos Santos - ***Currículo Lattes***

Dados de Catalogação na Publicação (CIP)

TEMAS INTERDISCIPLINARES SOBRE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS Vol. II [livro eletrônico] / Organização: Ramon Missias-Moreira; Julio Cesar Cruz Collares-da-Rocha; Ivete Batista da Silva Almeida. -- 2. ed. -- Alegrete, RS : Editora TerriED, 2023.

PDF-

ISBN 9 7 8 - 6 5 - 8 4 9 5 9 - 2 7 - 9

1. Representações Sociais 2. Interdisciplinar 3. Ciências Humanas 4. Ciências Sociais 5. Ciências da Saúde

CDD-370-1

23-147990

Índices para catálogo sistemático:

1. Interdisciplinar 370.1



10.48209/978-65-84959-27-9



TERRIED

www.terried.com

contato@terried.com

(55) 99656-1914

SUMÁRIO

Prefácio – Prof. Dr. Donovan Casas Patiño (UAEMEX).....7

CAPÍTULO 1

AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORAS SOBRE A PRÉ-ESCOLA EM SÃO PAULO 11

Clarilza Prado de Sousa, Joyce Menasce Rosset, João Raimundo dos Santos Silva Júnior, Márcia Ribeiro Ferreira Nielsen, Márcia Viana Pereira Benga, Nadja Rodrigues da Silva

doi: 10.48209/978-65-84959-27-0

CAPÍTULO 2

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA SAÚDE DA MULHER SEGUNDO ESTUDANTES DE PSICOLOGIA.....29

Klarysse Silveira Otero, Julio Cesar Cruz Collares-da-Rocha

doi: 10.48209/978-65-84959-27-1

CAPÍTULO 3

LEITURAS ETNOGRÁFICAS (NA INTERNET): POSSIBILIDADES NAS PESQUISAS EM REPRESENTAÇÕES SOCIAIS.....53

Adriane Roso, Caroline Matos Romio, Catiele dos Santos

doi: 10.48209/978-65-84959-27-2

CAPÍTULO 4

SINAIS DE PRÁTICAS E REPRESENTAÇÕES CULTURAIS NOS JOGOS MUNICIPAIS DE ESTUDANTES SURDOS DE PORTO ALEGRE (JSPOA) 73

Viviane Dulus de Lima Fernandes, Janice Zarpellon Mazo, Ester Liberato Pereira, Tuany Defaveri Begossi, Giandra Anceski Bataglion, Raquel Valente de Oliveira, Luana Paré Costa

doi: 10.48209/978-65-84959-27-3

CAPÍTULO 5

A (IN) VISIBILIDADE DA VIOLÊNCIA PSICOLÓGICA NA MÍDIA JORNALÍSTICA: UM ESTUDO DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS.....	90
---	-----------

Beatriz Motta Neves, Mariana Schubert Lemos, Sabrine Mantuan dos Santos Coutinho

doi: 10.48209/978-65-84959-27-4

CAPÍTULO 6

APRENDER NA EAD E NO ENSINO PRESENCIAL: UM ESTUDO SOBRE AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE APRENDIZAGEM.....	111
---	------------

Edinei Marcos Grison, Maria Helena Baptista Vilarés Cordeiro

doi: 10.48209/978-65-84959-27-5

SOBRE OS ORGANIZADORES E A ORGANIZADORA.....	131
---	------------

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES.....	133
---	------------

PREFÁCIO

La realidad social se manifiesta a través de los sujetos, los cuales se muestran en interconexiones semánticas, donde los signos, significados y simbologías, realizan reconfiguraciones permeadas de vastos rincones de prácticas culturales, donde las interacciones sociales brotan revelando las dialecticas estructurales que dan paso a las Representaciones Sociales, estas semánticas repletas de majestuosidad son abordadas por investigadores que tratan de abordar a través de la vasta metodología y metodica transdisciplinar, la realidad social de los sujetos en sus contextos e interacciones, de esta forma el libro compilatorio que nos ofrecen **Ramon Missias, Julio Collares e Ivete Batista**, es creado para dotarnos de elementos de abordaje transdisciplinar y permitirnos explorar esos espacios que muchas de las veces son normalizados como cotidianos de lo estático.

Es así, que en el primer capítulo Clarilza Prado, Joyce Menasce, João Raimundo dos Santos, Márcia Ribeiro, Márcia Pereira y Nadja Rodrigues, nos arrojan una investigación en siete docentes del área preescolar en la Ciudad de SÃO PAULO, donde el abordaje metodológico fue hecho a través de las Representaciones Sociales, utilizando una entrevista semiestructurada, se realizó el trabajo de campo, y a partir del análisis de los contenidos de las entrevistas, se construyeron cinco categorías: *la visión de la educación inicial, la concepción de los docentes sobre los niños, el perfil docente para el segmento infantil, la comprensión de las prácticas pedagógicas en el segmento infantil y la descripción de la escuela de jardín de infantes de rutina*, estas categorías pudieron mostrar la existencia de conflictos y resilencias en los profesionales al manifestar comportamientos y actitudes contradictorias en relación a algunos aspectos teóricos y prácticos establecidos por la legislación contemporánea, además de una preocupación excesiva e innecesaria por el proceso de alfabetización de los niños pequeños, un capítulo muy bien desarrollado y de importancia para aquellos investigadores ávidos de metodologías cualitativas.

En el segundo capítulo Klarysse Silveira y Julio Cesar Cruz, abordan las *Representaciones Sociales de la salud en la mujer a través de la reconfiguración de 105 estudiantes universitarios de Psicología en el Estado de Río de Janeiro*, aquí los investigadores utilizan un abordaje metodológico con la Teoría del Núcleo Central [TNC] de Jean-Claude Abric. Emplearon un cuestionario creado a partir del TNC compuesto por preguntas abiertas y cerradas, siendo una prueba de asociación libre con el término inductor ‘salud de la mujer’, En el núcleo probable surgieron las cogniciones ‘cuidado’, ‘ginecólogo’, ‘prevención’ y ‘bienestar’, *cabe mencionar que en el grupo explorado de alumnos en psicología lo que sugeriría un núcleo central en torno a la salud en la mujer podría encontrarse a la salud mental, pero esto no sucede, los discursos están orientados hacia cuestiones biomedicas curativas y preventivas*, por lo cual esta investigación reconfigura alternancias de una realidad social preconcebida.

En el tercer capítulo Adriane Roso, Caroline Matos Romio y Catiele dos Santos, abordan la *Teoría de las Representaciones Sociales en un diálogo continuo con la etnografía*, su capítulo está dividido de manera estructural en dos apartados; en el primero los autores nos llevan a un recorrido de la obra seminal de la psicóloga social francesa Denise Jodelet, prestando especial atención a las cuestiones de método; en un segundo apartado nos muestran algunos trabajos experimentales donde se toma al internet como campo de investigación etnográfica. Y para cerrar de manera magnífica este capítulo, *los autores nos muestran sus aproximaciones metodológicas entre Representaciones Sociales y etnografía*, un capítulo para aquellos investigadores ávidos de nuevas aproximaciones metodológicas.

El cuarto capítulo Viviane Dulus de Lima Fernandes, Janice Zarpellon, Ester Liberato, Tuany Defaveri, Giandra Anceski, Raquel Valente y Luana Paré, exploran a través de la Teoría de las Representaciones Sociales un espacio de expresión de la cultura sorda donde el deporte fue el eje motor de las resignificaciones el magno evento analizado fueron los Juegos Municipales de Estudiantes

Sordos de Porto Alegre (JSPOA), esta investigación fue documental histórica y de campo, este trabajo concluye señalando que *las representaciones sociales vinculadas al deporte para personas con sordera necesitan ser modificadas en el ámbito del imaginario social, de manera que el imaginario predominante converja hacia el reconocimiento de estos eventos como una práctica cultural y no como un espacio de “inclusión” de lo diferente*. Un capítulo muy relevante que en si mismo nos lleva a la reflexión teórica de la inclusión como categoría de análisis.

El quinto capítulo, Beatriz Motta, Mariana Schubert, y Sabine Mantuan, realizan una investigación en torno a *las Representaciones Sociales y la “violencia psicológica [VP]” a través de una reconstrucción histórica* de la Revista Istoé (revista principal, considerada una de las más importantes del país, junto con Veja y Época) que relata casos de relaciones abusivas /o violencia intrafamiliar, publicados entre 2012 y 2021. Esta investigación arroja que *existe un avance en la visibilidad de la VP*, pero a pesar de ello, *aún existe una dificultad para definir claramente en qué consiste la tipología de las violencias*, señalan también que *la VP se puede dar en otros ámbitos, como el laboral y el ámbito político*. De esta forma el capítulo nos muestra un abordaje metodológico muy bien elaborado para discernir a través de la reconstrucción histórica elementos de anclaje que reconfiguran la realidad social en torno a las violencias.

El cierre de este libro está dado por Edinei Marcos y Maria Helena, los cuales exploraron a través de la *Representaciones Sociales sobre el aprendizaje y el acto de aprender por parte de los estudiantes de grado en los cursos presenciales y Educación a Distancia [EaD]*, los investigadores encontraron que en el grupo EaD *se trata del conocimiento académico*, como ampliación de conocimientos y oportunidad de posibilidades futuras, *que es fruto, sobre todo, del esfuerzo individual, donde la dedicación, el compromiso, la autonomía y la gestión del tiempo son inherentes a esta modalidad*. En cuanto al grupo presencial, *la adquisición de conocimientos parece estar intrínsecamente ligada al desarrollo*

que se promueve en la interacción entre profesores y alumnos y entre ellos, *esta socialización que favorece el proceso de aprendizaje*, con lo cual este capítulo muestra que los modelos educativos deben crear alternativas de aprendizaje para mejorar la adaptación de los nuevos modelos educativos a los nuevos estudiantes.

Este libro muestra avances teórico metodológicos en torno al trabajo *Teórico de la Representaciones Sociales*, lo cual nos llena de mucho orgullo al pertenecer a este grupo de grandes revolucionarios del conocimiento, por lo cual invito a todo público ávido de nuevas propuestas teóricas a adentrarse a este libro, así mismo, agradezco a todos y cada uno de los autores y organizadores de este libro, por su tiempo, paciencia y dedicación, el cual se ve reflejado en este hermoso producto.

Prof. Dr. Donovan Casas Patiño
Universidad Autónoma del Estado de México

doi: 10.48209/978-65-84959-27-0

CAPÍTULO 1



AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORAS SOBRE A PRÉ-ESCOLA EM SÃO PAULO

Clarilza Prado de Sousa

Joyce Menasce Rosset

João Raimundo dos Santos Silva Júnior

Márcia Ribeiro Ferreira Nielsen

Márcia Viana Pereira Benga

Nadja Rodrigues da Silva

IDEIAS INTRODUTÓRIAS

Historicamente, o governo brasileiro teve enormes dificuldades para disponibilizar o serviço educacional a bebês e crianças bem/e pequenas. Desde a invasão portuguesa até a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº 9.394 de 1996, inúmeros projetos foram implantados e reconfigurados visando alcançar tal finalidade, entretanto, muitos deles não foram exitosos pela ausência de alicerce em uma política governamental constituída por estratégias definidas de curto, médio e longo prazo, pautada no compartilhamento da gestão, promoção e financiamento. Dessa forma, em sua maioria se configurava em atos temporários, improvisados ou isolados de governantes na tentativa de suprir com essa demanda nos diferentes períodos históricos.

Durante vários séculos o extrato infantil da população brasileira foi tratado de forma diferente por nossos dirigentes. No início, os bebês e crianças bem pequenas oriundas das camadas pobres foram confinadas nas instituições de caridade ou filantrópicas, mais tarde assistidas por creches que permaneceram realizando o trabalho assistencial, a partir de um viés sanitarista-higienista. Enquanto as crianças pequenas, principalmente aquelas advindas das camadas mais abastadas eram atendidas nos jardins de infância, pré-escolas ou instituições análogas, dentro de uma perspectiva recreativa ou preparatória para os exames admissionais nas escolas primárias (NUNES; CORSINO e DIDONET, 2011). Sendo assim, a educação infantil em nosso país se constituiu por um serviço educacional excludente e desigual.

Nas últimas décadas, o universo consensual e reificado brasileiro sofreu significativas alterações que contribuíram para a promoção do atendimento educacional ao público infantil balizado em paradigmas atuais. Nesse sentido, as pesquisas sobre a infância e a criança viabilizaram a reconfigurações de suas concepções, sendo: a primeira caracterizada por um conjunto de múltiplas experiên-

cias vivenciadas em diferentes espaços geográficos, históricos, sociais e culturais de uma específica época; e a segunda definida como um ser ativo que “constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentimentos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura” (BRASIL, 2010, p. 12). Dessa maneira, emergiu a exigência para adoção de modelos pedagógicos mais adequados para atender as suas necessidades de aprendizagens.

Essas mudanças no pensamento social brasileiro foram paulatinamente ancoradas pela promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil (CFB) em 1988, que passou a reconhecer a criança como um ser direito, como consequência subsidiou juridicamente a aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) em 1990, que esmiuçou esses direitos e delegou aos agentes sociais suas responsabilidades; e finalmente fomentou a adoção de novas perspectivas educacionais quando foi sancionada a LDBEN em 1996, inserindo a educação infantil na estrutura da educação básica do nosso país. Contudo, essas transformações foram alcançadas após um longo e intenso período de debates e negociações tensas, conflituosas e contraditórias.

O reconhecimento da educação infantil como a primeira etapa da educação básica favoreceu inegáveis avanços. Durante seu processo constitutivo se estabeleceu o atendimento educativo especializado considerando as particularidades de cada faixa etária: a creche atendendo exclusivamente os bebês e as crianças bem pequenas e a pré-escola destinada prioritariamente as crianças pequenas. Além disso, seus profissionais foram reconhecidos como professores, conquistando direitos e deveres inerentes ao magistério, mas também tiveram que se adaptar as novas exigências de formação pedagógica a nível técnico e/ou superior para se manterem na carreira docente (STANICH, 2018). Portanto, essa realidade convergiu para ela romper com a concepção assistencial e se apropriar da natureza educacional em seu serviço.

Essa perspectiva pedagógica impôs ao Ministério da Educação (MEC) a construção de diretrizes curriculares, pedagógicas e avaliativas condizentes com as peculiaridades do extrato infantil atendido nas unidades de ensino, tanto pública quanto privada. Para isso, em 1998, foi instituído o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), que serviu como parâmetros aos profissionais do segmento; em 2010, foram estabelecidas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), que consolidou o entendimento da promoção e execução deste serviço, e por último, em 2018, implantou a Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil (BNCC), de caráter normativo e obrigatório para nortear as *práxis* docentes. Dessa forma, cada um desses elementos colaborou para dispor aos bebês e as crianças bem/e pequenas uma educação de qualidade.

Diante desse cenário educacional a atual LDBEN também incumbiu ao distrito federal e aos municípios a responsabilidade de promover e ampliar o atendimento educacional aos bebês e crianças bem/e pequenas em suas redes públicas de ensino. Para tanto, seus gestores públicos foram orientados a reservar uma parte do orçamento destinado a educação local, para investir na qualificação e/ou contratação de professores, na aquisição de mobílias adequadas e na (re) estruturação de prédios para funcionar as creches ou pré-escolas (instituições análogas) atendendo as particularidades do público infantil como preconizava a legislação vigente (SILVA JÚNIOR e SOUSA, 2021). Desse modo, gradativamente nas últimas décadas a primeira etapa da educação básica vem sendo disponibilizada ao extrato infantil da população brasileira em todo o território nacional.

PROCEDIMENTOS TÉCNICO-METODOLÓGICOS

Esse momento de transformação educacional foi marcado por modificações teóricas e práticas no serviço educacional efetivado com o segmento infantil. Tal situação despertou o interesse dos pesquisadores em conhecer o ambiente

de pensamento dos professores constituído pelas recentes (re)configurações das concepções, legislações e normatizações da educação infantil, uma vez que, essas repercutem na melhoria e na qualidade do atendimento. Para isso, eles realizaram uma pesquisa de campo, norteadas pela epistemologia qualitativa, a partir do enfoque descritivo (GIL, 2010), sendo executada a entrevista semiestruturada, com sete docentes concursadas e/ou contratadas, que pertenciam ao quadro funcional de uma pré-escola, situada em um pequeno município da região metropolitana de São Paulo.

Inicialmente, o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo- PUC/SP, logo após, os pesquisadores entraram em contato com a gestão da escola para solicitar a autorização do estudo *in lócus*. Tal procedimento viabilizou a anuência da gestora, o contato com as professoras, a formalização do convite as docentes e o agendamento das entrevistas com as profissionais. No dia marcado as participantes leram e assinaram o Termo de Livre Consentimento e Esclarecido (TLCE), em seguida, foram executadas as entrevistas individualmente, por aproximadamente 30 minutos, sendo gravadas. Por fim, seus conteúdos foram compilados e cada uma recebeu um código, consistindo em nomes fictícios, para assegurar o sigilo e o anonimato das informantes.

As informações obtidas pela entrevista foram submetidas ao método análise de conteúdo esboçado por Franco (2012). Bem como, os dados foram analisados a luz da teoria das representações sociais de Moscovici (1978), especificamente a abordagem processual difundida por Jodelet (2015), a qual entende que os comportamentos e as atitudes humanas são ancorados pelos fenômenos representacionais, cujos são conhecimentos, opiniões, crenças, valores, ideologias que o ser humano utiliza em sua relação sujeito-objeto-mundo, com a finalidade de tornar o não-familiar em familiar no pensamento social de um grupo ou sociedade, em um dado momento histórico.

OS RESULTADOS E A DISCUSSÃO

A partir das análises dos conteúdos das entrevistas foram construídas cinco categorias, sendo: a visão de educação infantil, a concepção de criança das docentes, o perfil de professor para o segmento infantil, a compreensão das práticas pedagógicas no segmento infantil e a descrição da rotina escolar da educação infantil. Elas individualmente desvelavam o modo como as professoras resistiam as mudanças ou se apropriavam das alterações ocorridas no universo reificado e consensual no âmbito educacional, reproduzindo discursos e práticas contraditórias em suas atividades profissionais na carreira do magistério na etapa inicial da educação básica. Segundo Moscovici (2015) as representações sociais nos permitem conhecer as ancoragens que sustentam o comportamento e as atitudes de um grupo social/profissional sobre determinado objeto.

A primeira categoria intitulada – visão de educação infantil – compreendia as questões filosóficas e sociológicas que orientavam as práticas docentes no segmento infantil. Nesse sentido, percebemos que a maioria das profissionais manifestavam uma concepção de educação preparatória para essa etapa, como identificamos na fala da professora Lúcia: “[...] eu já estou introduzindo o cabeçalho, porque eu acho importante eles começarem a ter contato, manuseio do lápis e do giz de cera, porque eles vão utilizar mais no ensino fundamental”. No fragmento ficava explícito que esse posicionamento reforçava a realização de atividades em sala de aula voltadas para a apropriação de habilidades psicomotoras pela criança visando seu processo de alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental.

Essa realidade educacional era ancorada nas concepções educacionais tradicionais que outrora foram aplicadas ao ensino formal em nosso país. Na época, elas pautaram a formação docente e as práticas pedagógicas, uma vez que, o conhecimento sobre desenvolvimento infantil era limitado e não havia parâmetros curriculares específicos para o atendimento educativo para as faixas etárias de 4 a 5 anos. Então, era comum que os professores utilizassem o

mesmo programa de ensino do antigo primário para realizar atividades com as crianças pequenas da pré-escola, se constituindo assim, em um curso preparatório para os exames admissionais para a etapa subsequente (ROSEMBERG, 1992). Portanto, essa ideia de educação infantil foi vinculada ao pensamento social, sendo reproduzidas por gerações até os dias atuais.

A perspectiva preparatória fundamentava as atividades pedagógicas desenvolvidas pelas profissionais, que se caracterizavam por um viés disciplinador, como reconhecemos no relato da docente Rosa: “[*nós planejamos*] coisas que cativem as crianças a ficarem sentadinhas [*comportadas*] na sala” e ratificada pela descrição da professora Lúcia: “[*por exemplo*] as brincadeiras dirigidas para controlar as crianças”. Os dois trechos exemplificavam as ações educativas na pré-escola visando a eliminação de comportamentos infantis espontâneos considerados inapropriados, e que poderiam dificultar a realização das tarefas de alfabetização pela criança. Desse modo, constatamos a preocupação docente na apropriação da competência leitora e de escriba no segmento infantil.

Essa situação educacional mostrava a resistência por parte do grupo de professoras em se apropriarem das atuais concepções teóricas de educação infantil, que norteavam seu trabalho didático-pedagógico. Haja vista, elas possuíam a qualificação pedagógica tanto técnica quanto superior, e comumente participavam dos cursos de formação continuada para professores disponibilizados pela secretaria municipal de educação da localidade, os quais concebiam o processo educativo a bebês e as crianças bem/e pequenas pautado nas interações e brincadeiras, respeitando as condições de aprendizagens e as peculiaridades do desenvolvimento infantil (BRASIL, 2010). Contudo, a visão manifestada pelas docentes era contraditória a legislação, regulamentações e normatizações oficiais para o segmento infantil.

A segunda categoria chamada – a concepção de criança das docentes – envolvia a forma como os indivíduos percebiam e se relacionavam com os bebês e as crianças bem/e pequenas. Nesse sentido foi capturada no universo consensual do grupo de professoras a imagem infantil de um ser angelical, ingênuo e sem maldade, como verbalizado pela docente Sara: *“para mim é muito maravilhoso trabalhar com as crianças. Ver a sua pureza [inocência], não tem nem como explicar a sua beleza!”*. A partir desse fragmento verificamos que essa figura infantil estava ancorada na doutrina religiosa cristã retratadas pelas pinturas renascentistas do século XV na Europa. Por este motivo, as profissionais se sentiam privilegiadas por ministrarem aulas para esse extrato da população brasileira.

Essa imagem infantil apresentada pelas professoras era conflituosa com a concepção que embasa a CFB de 1988, ECA de 1990, LDBEN de 1996, DCNEI de 2010 e a BNCC de 2018, que ancoram a promoção da educação infantil no Brasil. Pois, todos documentos legais supracitados entendem a infância intrinsecamente ligado ao espaço/tempo, reconhecem a sua pluralidade e diversidade de configurações nos distintos grupos sociais e a criança como um indivíduo ativo, histórico e social, que constrói sua identidade, produz cultura e sentido a sua própria existência, a partir de sua relação com o outro e com o mundo (STANICH, 2018). Desse modo, constatamos as contradições entre o universo reificado e o consensual compartilhado por essas docentes da instituição do município pesquisado.

Essa representação de criança era ancorada na ideia de que elas eram seres graciosos e ingênuos, mas não tinham um repertório comportamental que garantisse sua sobrevivência, e necessitavam da mediação de um adulto/professor para instruí-las, como mencionava a docente Rosa Rose: *“[...] a criança vai se adaptando e se moldando no ambiente escolar. [...] eles [gestores] falam que a gente tem que dirigir elas [orientá-las].”* Por isso, tais características supostamente facilitavam a gestão do trabalho pedagógico realizado pelos professores na educação infantil, uma vez que elas não apresentavam resistências ou obstáculos

para executarem as atividades propostas no ambiente escolar. Portanto, sua ingenuidade contribuía para o êxito no manejo por parte das docentes.

Diante desse contexto educacional constatamos que o pensamento social compartilhado pelo grupo de professoras revelava a existência de uma variedade de espectros infantis em seu campo representacional. Mas, comumente, em sua maioria eram constituídos por uma visão de criança e infância resultante de um duplo processo, cercado por inúmeras concepções idealizadas pelos adultos, sendo por um lado associada a valores e aspirações de uma específica sociedade, e por outro lado, dependia das percepções e memórias de infância vivenciadas por pessoas adultas (KISHIMOTO, 2011). Contudo, essas representações sociais orientavam o planejamento e a aplicação das atividades pedagógicas pelas docentes na pré-escola alvo da pesquisa.

A terceira categoria denominada – o perfil de professor para o segmento infantil – era destinada a discorrer sobre as características pessoais, a qualificação profissional e a experiência docente para assumir o magistério na educação infantil. Nesse sentido, as docentes defendiam a ideia que ingressar na carreira do magistério era fácil, bastava se identificar com o público infantil, como declarava a professora Rosa: *“você gostando de criança, você vai no embalo, você pega fácil [...] ela [professora] vai bater o olho e já vai entender [a rotina escolar].”* Esse posicionamento estava ancorado em suas próprias histórias pessoais, já que inicialmente, a maioria foi contratada para ser cuidadora de creches. Desse modo, na época elas não tinham a formação adequada para assumir a docência, mas foram se constituindo docentes com a prática profissional.

Essa realidade descrita pelo grupo de participantes convergia para o contexto sócio-histórico-cultural, quando as municipalidades contratavam mulheres-mães para cuidar dos bebês e crianças bem/e pequenas em nosso país. Visto que, os governantes e a sociedade de outrora acreditavam que elas nasciam com habilidades inatas para o serviço, ou seja, não precisavam comprovar a qualifi-

cação ou experiência profissional, era suficiente serem do cisgênero feminino e possuírem a prática da maternidade, entretanto, suas remunerações salariais eram baixíssimas (MARCILIO, 2006). Destarte, essa situação se estendeu por vários anos e efetivamente mudou com a atual LDBEN, que reconheceu os seus direitos, instituiu os seus deveres e inseriu essas profissionais a categoria de professores da educação básica.

O reconhecimento das cuidadoras como professoras incidiu a exigência da formação docente para continuar no magistério na educação infantil. Por isso,

A formação de professores da educação infantil, principalmente daqueles que exerciam o magistério em creches públicas, evidenciam três etapas de qualificação, sendo: na primeira, ocorreu a escolaridade de professores leigos ao ensino médio-técnico; na segunda, incidiu a elevação da formação técnica a superior, com a conclusão dos cursos de licenciaturas; e na última, a mais recente, o ingresso em curso de especialização, mestrado e doutorado em instituições acadêmicas brasileiras ou estrangeiras. Dessa forma, percebemos uma passagem de formação docente, inicialmente da leiga para a técnica, e desta para a universitária (SILVA JÚNIOR e SOUSA, 2021, p. 149).

O grupo de docentes também afirmava que a qualificação pedagógica no ensino universitário não garantia *expertise* no manejo com as crianças pequenas para a pré-escola, como citava em seu discurso a professora Maria: “[...] *a gente vem crua da faculdade e a gente só vai aprender ali [na escola]*”, sendo complementada em sua fala pela docente Rose Rosa: “*sem experiência [a docente] sofre bastante [...] a inexperiência e a falta de orientação geram conflitos.*” Esses fragmentos mostravam que elas defendiam a posição que não foi a formação pedagógica que as transformaram em habilidosas profissionais, mas sim, o exercício diário das *práxis* pedagógicas nos ambientes escolares da educação infantil. Portanto, a profissionalidade docente das participantes foi ocorrendo de forma gradativa e contínua.

A partir desse contexto inferimos que o processo de constituição profissional das professoras estava diretamente ligado às suas histórias de vida. Pois, suas decisões, escolhas e atitudes tiveram consequências na formação e atuação no

magistério na educação infantil, assim como, o desenvolvimento profissional e de carreira de cada uma foi marcado dialogicamente pelos determinantes sociais, históricos, políticos, econômicos, culturais e de gênero do seu grupo de pertencimento. De acordo com Jodelet (2015) cotidianamente, os seres humanos se apropriam de saberes teóricos e práticos por meio das experiências individuais e das relações interpessoais. Portanto, a profissionalização das docentes se constituiu nesse processo de interação entre os aspectos individuais e coletivos.

A quarta categoria nomeada – a compreensão das práticas pedagógicas no segmento infantil – estava voltada aos aspectos didático-pedagógicos do processo de aprendizagens dos bebês e das crianças bem/e pequenas na educação infantil. Nesse sentido, apreendemos uma representação ancorada na cisão entre atividades livres e direcionadas, como expressava a docente Lucy: *“o brincar livre é primordial aqui, ele é o carro chefe da minha forma de trabalhar, fora essas atividades sistematizadas, mas eu priorizo muito que as crianças fiquem mais livres, mais leves, mais soltas, elas aprendem muito mais com o brincar do que com a atividade sistematizada.”*

Essa mentalidade manifestada pelo grupo de professoras evidenciava a sua carência teórica sobre as atividades livres na educação infantil, como se a realização de tal prática fosse simplesmente espontânea, sem planejamento didático e que não precisasse da mediação docente. Ao contrário disso, elas devem ser pensadas, planejadas, estruturadas e com intenção pedagógica, ou seja, cabe ao docente disponibilizar as crianças um espaço ou múltiplos ambientes enriquecidos de situações em que elas possam usufruir de inúmeras experiências e vivências (BRASIL, 2010). E, dessa forma, elas possam elaborar sentidos e significados as relações, aos afetos, aos objetos, as pessoas e ao mundo.

Essa representação das professoras está intrinsecamente ligada ao processo de constituição como profissionais da educação infantil no município pesquisado. No começo, elas não precisavam planejar as atividades para o público infantil,

pois não havia a exigência institucional de tais procedimentos como atualmente, elas tinham apenas que observar, controlar, alimentar e cuidar durante o dia das crianças sob suas responsabilidades. De acordo com Moscovici (1978), os fenômenos representacionais ancoram a conduta de uma pessoa ou grupo, e sua reconfiguração exige tempo e alterações no universo reificado e consensual da sociedade de pertença.

O grupo de professoras exteriorizava uma busca constante pelo controle e pela disciplina durante as atividades planejadas, como ficou evidente na fala da docente Júlia: “[...] nesse dia ele [criança] estava muito ativo, não interagiu como eu gostaria [planejado], mas interagiu do jeito dele”. Esse fragmento enfatizava que ela almejava por meio de sua intervenção pedagógica um comportamento esperado, mas a criança assumiu uma postura diferente, ou seja, a profissional desconsiderou outras possibilidades da reação infantil diante da experiência proposta no ambiente escolar. Segundo Brasil (2010) as ações pedagógicas devem servir para as crianças como fontes inesgotáveis de descobertas sobre as coisas e sobre o mundo ao seu redor.

O pensamento social do grupo de professoras revelava a divisão das ações pedagógicas em: livres e direcionadas, sendo ancorada quanto a necessidade do planejamento ou não do processo de aprendizagem na creche e na pré-escola. Pois, constatamos que elas classificavam as atividades livres, como soltas e sem exigência de algo estruturado e organizado para a sua efetivação, já as atividades chamadas de direcionadas consistiam em situação planejada, sistematizada e organizada para sua execução no espaço escolar. Sobre esse aspecto, Zabalza (1998) salienta que na educação infantil ocorre a complementaridade entre as estratégias didáticas adotadas pelo professor.

A quinta categoria designada – a rotina escolar da educação infantil – consistia nas ações diárias desenvolvidas pelos professores no cotidiano escolar nas instituições voltadas a atender o público infantil. Nesse sentido, apreendemos sua

representação pelo grupo de professoras objetivada em uma figura constituída por duas faces, similar a uma moeda, sendo: um lado caracterizado por atividades pedagógicas e o outro tipificado por ações não pedagógicas, mas ambas ancoradas na dissociação do binômio cuidar/educar inerente ao âmbito educacional, no entanto, essa separação é inconcebível na educação de crianças de 0 a 5 anos (NUNES; CORSINO e DIDONET, 2011). Dessa maneira, observamos a ligação direta entre a concepção de rotina escolar e de educação manifestada *a priori* por essas profissionais.

A face da imagem inerente as atividades consideradas pedagógicas foram expostas na verbalização da professora Rosa: “[...] *a gente pega as crianças na entrada, pomos dentro da sala, as arrumamos nas cadeirinhas, fazemos a roda e conversamos*”, e detalhada pela docente Adriana: “[...] *nesse momento eu também gosto de contar uma história, geralmente essa história baseia-se no dia todo de aula, depois a gente brinca, relacionando a história ao assunto.*” Esses trechos revelavam que as profissionais categorizavam como ações educativas aquelas com intencionalidade pedagógica, ou seja, planejadas didaticamente para ensinar algum conteúdo do currículo escolar as crianças. Desse modo, elas classificavam tais ações como práticas do ato de educar na educação infantil.

Esse contexto educacional evidenciava que o universo consensual e reificado compartilhado pelas professoras representava o ato de educar intrinsecamente ligado às questões de ensino, a partir dos parâmetros curriculares, pedagógicos e didáticos típicos do ensino fundamental e médio, desconsiderando as práticas do cuidar como uma ação educativa. Uma vez que, as concepções teóricas e práticas que fundamentam a educação infantil são recentes em nosso país, por isso a maior parte da população brasileira não está familiarizada com essa etapa inicial da educação básica, e buscam dialogicamente incorporar o desconhecido em seu pensamento social (MOSCOVICI, 2015). Sendo assim, o grupo de docentes vivencia o processo de tornar familiar o não familiar em suas práticas profissionais.

A face da figura caracterizada por não ser atividade pedagógica foi manifestada no discurso da professora Lúcia: *“eles tomam café, e [em seguida] nós voltamos para sala e damos segmento àquela roda. Depois vem o almoço, que dura 15 minutos, [ao término] retornamos à sala para a organização da saída.”* Esse fragmento tentava desvelar na rotina escolar ações que não eram necessariamente educativas, entretanto, na educação infantil as refeições diárias são momentos oportunos para se efetivar as práticas do cuidar, dispondo as crianças padrões comportamentais de socialização e civilidade humana, uma vez que, ao cuidar educamos, e ao educar cuidamos (NUNES; CORSINO e DIDONET, 2011). Portanto, as profissionais cindiam esse binômio em suas práticas educativas.

A partir dessa realidade percebemos que as docentes desconsideravam as movimentações das crianças, a organização em sala de aula e a interação entre discente/docente como situações que possibilitavam a exploração dos campos de experiências preconizados pelas DCNEI e os direitos de aprendizagens instituídos pela BNCC da educação infantil. Sobre esse aspecto frisa Zabalza (1998, p. 52), “as rotinas atuam como organizadoras estruturantes das experiências cotidianas”, ou seja, ela é o fio condutor das atividades a serem executadas dentro e fora da sala de aula na creche ou na pré-escola, dando solidez ao trabalho de mediador de aprendizagem do professor. Por este motivo, a rotina escolar deve viabilizar momentos lúdicos, interativos e dinâmicos de aprendizagens.

Portanto, a rotina escolar é constituída por uma variedade de atividades pedagógicas, frequentes e complementares que ocorrem no cotidiano escolar na fase creche ou pré-escola, caracterizadas pela indissociação do ato de cuidar e educar. Para tanto, faz-se necessário seguir

Na compreensão de que tudo o que se faz em cuidado está transmitindo valores, estilos de relacionamentos, formando a autoestima da criança, dando-lhe experiência e elementos para construir determinada visão de mundo, de si mesma e do outro. Ora, isso é, essencialmente, educação. Simultaneamente, avança-se na compreensão de que tudo o que se faz em educação é, na essên-

cia, um ato de cuidado, um olhar de zelo pelo bem-estar completo da criança, isto é, para que ela cresça sadia e seja feliz, o que implica se desenvolver física, social, emocional e intelectualmente (NUNES, CORSINO & DIDONET, 2011, p.13).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização do estudo nos permitiu compreender o processo de apropriação pelo grupo de professoras das alterações efetivadas pela atual LDBEN no âmbito da educação infantil, que drasticamente afetaram tanto sua concepção quanto sua promoção em nosso país. Nesse sentido, as profissionais manifestavam comportamentos e atitudes contraditórias em relação a alguns aspectos teóricos e práticos instituídos pela legislação contemporânea, por isso buscavam justificar seus posicionamentos na história pessoal e profissional. Contudo, percebemos que as representações de outrora norteavam suas ações na atualidade.

A maioria das participantes manifestava uma preocupação excessiva e desnecessária com o processo de alfabetização das crianças pequenas. Por isso, reproduziam com frequência práticas pedagógicas incoerentes com a BNCC da educação infantil, já que o documento orienta o professorado a disponibilizar momentos de aprendizagens pautados na construção de habilidades e competências por meio dos campos de experiências, sendo planejado de acordo com a fase, creche ou pré-escola. Sendo assim, o foco das práticas pedagógicas são os aspectos inerentes ao desenvolvimento infantil dos bebês e das crianças bem/e pequenas.

A efetivação do estudo sinalizou a necessidade de aprofundar e detalhar melhor o pensamento ambiente dos profissionais da educação infantil a partir das implementações teóricas e práticas. Para tanto, recomenda a execução de pesquisas de campo, com maior número de participantes, em diferentes redes de ensino e nas distintas regiões geográficas do nosso país, haja vista, os resultados podem subsidiar a elaboração de políticas e programas educacionais voltadas a melhoria

no atendimento especializado a bebês e crianças bem/e pequenas em creches e pré-escolas.

A teoria das representações sociais mostrou-se um arcabouço teórico-metodológico eficaz e profícuo para a pesquisa em educação, especialmente no segmento infantil. Pois, seus procedimentos científicos nos permitem imergir no contexto sócio-histórico-cultural brasileiro do público investigado, identificando as ancoragens e objetivações que constituem seu campo representacional acerca de um objeto ou fato, muitas vezes, não familiar. Dessa forma, os brasileiros atribuem sentido e significado a ele, e incorporam ao pensamento social de nossa sociedade.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Presidência da República; Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 13 de mar. de 2019.

_____. **Lei nº 8.069, de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em: 18 de mar. de 2019.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 04 de abr. de 2019.

_____. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010.

_____. **Resolução nº 4, de 17 de dezembro de 2018**. Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na Resolução CNE/CP nº 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 15/2017. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZ-C2Mb/content/id/55640296. Acesso em: 20 de nov. de 2019.

FRANCO, Maria Laura Publisi Barbosa. **Análise de Conteúdo**. 4. ed. Brasília: Liber Livro, 2012. (Série de Pesquisa, Vol. 6).

GIL, Antônio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

JODELET, Denise. **Loucura e Representações Sociais**. Tradução: Lucy Magalhães. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015a. (Coleção Psicologia Social).

KISHIMOTO, Tizuko Morchoda. (Org.) **Jogo, brinquedo, brincadeira e educação**. São Paulo: Cortez, 2011.

MOSCOVICI, Serge. **A Representação Social da Psicanálise**. Tradução: Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

_____. **Representações Sociais**: investigações em psicologia social. Editado em inglês por Gerard Duveen; Tradução do inglês Pedrinho A. Guareschi. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

MARCILIO, Maria Luiza. A Roda dos Expostos e a Criança Abandonada na História do Brasil:1726-1950. In: FREITAS, Marcos Cezar (org.). **História Social da Infância no Brasil**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

NUNES, Maria Fernanda Rezende; CORSINO, Patrícia; DIDONET, Vital. **Educação Infantil no Brasil**: primeira etapa da educação básica. Brasília: UNESCO/MEC/SEB/Fundação Orsa, 2011.

ROSEMBERG, Fúlvia. A Educação Pré-escolar Brasileira Durante os Governos Militares. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 82, p. 21-30, ago. 1992. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/979>. Acesso em: 12 de nov. de 2019.

STANICH, Karina Alves Biasoli. **O Direito à Educação de Crianças de 0 a 3 Anos e o Espaço da Creche**: representações sociais de estudantes do curso de pedagogia. 2018. 162f. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

SILVA JÚNIOR, João Raimundo dos Santos; SOUSA, Clarilza Prado. As Políticas Públicas e seus Impactos na Formação de Professores para Atuar em Creches no Brasil. In: SILVA, Dilma Antunes. **Educação Infantil**: políticas, práticas e formação professoras(es). Ponta Grossa, Paraná: Atena, 2021.

ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em educação infantil**. Tradução Beatriz Afonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1998.

CAPÍTULO 2



REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA SAÚDE DA MULHER SEGUNDO ESTUDANTES DE PSICOLOGIA

Klarysse Silveira Otero
Julio Cesar Cruz Collares-da-Rocha

INTRODUÇÃO

O presente capítulo apresenta parte da monografia produzida pela primeira autora sob a orientação do segundo autor, no âmbito da Graduação em Psicologia da Universidade Católica de Petrópolis (UCP), versando sobre as Representações Sociais (RS) da saúde da mulher segundo estudantes universitárias de Psicologia de uma IES Privada da Região Serrana, no Estado do Rio de Janeiro. Utilizamos nesta pesquisa a Teoria do Núcleo Central (TNC) das RS de Jean-Claude Abric.

A saúde da mulher é um tema de grande importância social, a ponto de serem criadas políticas públicas de saúde exclusiva para este público, tendo em vista o reconhecimento da especificidade e das demandas da saúde destas, visando melhor manutenção e cuidado. Com todos os avanços dessa área nas últimas décadas, os assuntos que influenciam este tema estão sendo discutidas e encaradas com maior amplitude, inclusive nas conversações cotidianas produtoras de conhecimentos de senso comum.

Os órgãos estatais, a sociedade civil, órgãos sociais e a população feminina passaram a questionar e problematizar os aspectos que afetam direta ou indiretamente a saúde da mulher, buscando compreensão sobre temas como família, filhos, jornada de trabalho, emprego, violência, acesso à serviços de saúde, qualificação profissional e cuidados em saúde mental, feminismo, machismo, cultura etc.

O objetivo desta pesquisa foi identificar as representações sociais da saúde da mulher segundo estudantes universitárias de Psicologia, e por consequência, conhecer os conteúdos e as estruturas destas representações sociais, discutindo os conhecimentos e possível condutas das estudantes universitárias diante da saúde da mulher.

A política nacional de atenção integral à saúde da mulher (PNAISM)

De acordo com a Organização Mundial de Saúde (OMS, 2005, p. 143), a problemática da desigualdade de gênero é um fato em muitas sociedades de todo o mundo, visto que, “injustiças e práticas discriminatórias podem provocar e exacerbar transtornos mentais em mulheres”. Consideram assim, que as mulheres são um grupo mais vulnerável na questão de saúde mental comparado aos homens, por exemplo. Zanella e Silva (2012) comentam que é necessária uma releitura sobre saúde mental através das relações de gênero que levaria a um olhar clínico com mais cuidado sob os pacientes, resultando numa maior reflexão sobre o assunto. A visão, enquanto profissionais de saúde, é marcada pelos valores de gênero, sendo fatores imprescindíveis na leitura dos sintomas frente a homens versus mulheres.

O fato de que sintomas se manifestam diferentemente nos sexos, como por exemplo, a maior incidência de sintomas depressivos em mulheres e maiores sintomas agressivos em homens, faz com que haja uma discrepância no diagnóstico, sem levar em conta quais os favorecimentos para que isso aconteça. O ideal seria que se levassem em conta os valores de gênero e papéis existentes, para que sejam efetuados diagnósticos diferenciados entre homens e mulheres, treinando o olhar clínico para uma crítica nos valores pessoais intrínsecos do profissional (Zanella; Silva, 2012).

Uma das questões que afeta diretamente a saúde da mulher moderna é sua dupla (ou tripla) jornada de trabalho. A mulher brasileira, apesar de conseguir uma maior abertura para questionar a maternidade como uma obrigação e duvidar deste preceito ainda vivem sob uma premissa de que a mulher deve ser responsável por todos os encargos com casa e família o que faz com que a própria relute sob uma ideia antiga de que a mãe é insubstituível no cuidado de seus filhos e somente ela saberia desempenhar bem esta tarefa. Em termos, a identidade

feminina não teria sido alterada e sim ampliada para a inclusão de novos papéis, “é possível que a mulher atual continue a ser levada a se dividir e multiplicar, carregando, como suas mães, uma imensa culpa por não estar se desempenhando como gostaria nas duas esferas”, seja ela como mãe ou profissional, causando uma insatisfação difícil de ser resolvida para lidar com as demandas de todas as esferas sociais que delegam tarefas à mulher (ROCHA-COUTINHO, 2004, p. 5).

Silva e Lima (2012) colocam que é percebida uma organização familiar matrifocal, em que as atividades da família se concentram na figura feminina. Esse fato faz com que a mulher encontre uma real satisfação e realização em fazer todas as tarefas, mas sofra pela sobrecarga física e psíquica, podendo manifestar sérios danos a sua saúde.

Castro, Simonetti e Araújo (2015) indicam que a Política Nacional de Atenção Integral à Saúde da mulher (PNAISM) foi criada em 2004 com a junção de diversos departamentos e o próprio Ministério da Saúde, a partir de um diagnóstico epidemiológico da situação da saúde da mulher no Brasil e a importância de uma orientação com diretrizes específicas para políticas de Saúde da Mulher. Sua criação teve como modelo o Programa de Assistência Integral à Saúde da Mulher (PAISM) em 1983, identificando esta data como uma importante iniciativa de cuidado específico para a população feminina do país.

O PNAISM conceituou as ações de saúde da mulher não mais como um programa, mas como política, abrangendo o seu poder de atuação e ressaltando a importância do tema tratado que é a saúde da mulher. Em suas diretrizes está englobado o direito e o respeito ao atendimento da mulher nos serviços de saúde, a individualidade e a diversidade dos municípios brasileiros atendendo as necessidades da mulher de forma humanizada e abrangente. Essa atitude política possibilitou enormes avanços no que diz respeito à população feminina em todas as instâncias, desde o cuidado com a mulher no sistema básico de saúde até o aprimoramento de problematizações, visto que, “as desigualdades sociais

determinantes no processo de produção das patologias, queixas e mal-estares das mulheres”. Um dos objetivos específicos do programa é estabelecer um modelo de atenção à saúde mental das mulheres com o foco no tema gênero. O Ministério da Saúde compreende que as mulheres sofrem mais com as consequências dos transtornos mentais dadas as condições econômicas, culturais e sociais que vivem (CASTRO; SIMONETTI; ARAÚJO, 2015, p. 12).

De acordo com o Guia de Direitos Humanos, as mulheres ganham menos, estão concentradas em profissões mais desvalorizadas, têm menor acesso aos espaços de decisão no mundo político e econômico, sofrem mais violência (doméstica, física, sexual e emocional), vivem dupla e tripla jornada de trabalho e são as mais penalizadas com o sucateamento de serviços e políticas sociais, dentre outros problemas (BRASIL, 2004, p. 45).

No planejamento do PNAISM a implantação de um modelo de atenção à saúde mental das mulheres tem um enfoque de gênero, buscando melhorar as informações sobre as mulheres portadoras de transtornos mentais no SUS, ampliando a atenção à saúde mental das mulheres. Incluem também o enfoque de gênero e raça para essas mulheres, estimulando uma integração com setores não-governamentais, promovendo a participação para definições da política de atenção às mulheres (BRASIL, 2004).

De acordo com Pedroza e Guimarães (2015) é essencial a compreensão de como as dimensões de gênero se estruturam subjetivamente nas relações sociais que se estabelecem, a partir das desigualdades de poder entre mulheres e homens. Estas por sua vez, se conectam com o fenômeno das violências praticadas contra as mulheres. Assim, a abordagem do conceito de gênero é essencial para compreensão desses eventos mesmo que não conclua toda a complexidade desses fatos.

Dados do censo de 2015 da Organização Mundial de Saúde demonstraram que a taxa de feminicídio é de 4,8 para 100 mil mulheres - sendo a quinta maior do mundo. A lei do feminicídio (13.104/2015) passou a tipificar o crime, definido

como o homicídio com motivações de gênero. Esta nova legislação considera variados motivos para o episódio de violência, como a limitação da liberdade da mulher sob seu corpo, sua liberdade profissional, econômica, intelectual, sexual e ódio pela mulher por sua condição de gênero. A lei garante um avanço tanto quanto à justiça e a verdade em memória destas mulheres, quanto a investigações policiais e processos relacionados a este tipo de crime, também a área da saúde que lida com as ocorrências de feminicídio (ONU, 2016).

O Ministério da Saúde em 2011 em parceria com o movimento de mulheres, trabalhadoras rurais, movimento negro, estudiosos, organizações e diversos setores da sociedade elaboraram o documento que trouxe e ampliou as diretrizes e objetivos do cuidado da Saúde da Mulher. Dentre esses objetivos está destacado a promoção das condições de vida e saúde das brasileiras, ampliando o acesso aos meios de serviço de prevenção, assistência, promoção e recuperação em todo território e a contribuição para a redução da mortalidade feminina principalmente por causas evitáveis, em diversos ciclos de vida e grupos populacionais. No Brasil, as principais causas de óbito da população feminina são as doenças do coração, as neoplasias, as doenças do aparelho respiratório, doenças endócrinas, nutricionais, metabólicas e causas externas (UNASUS - UFMA, 2013).

Apesar da iniciativa de atitudes políticas, a prática no cotidiano revelou diversas dificuldades em relação a integralidade na percepção dos cuidados em saúde de mulheres que possuem diferentes características culturais, religiosas, econômicas e sociais. O acesso com qualidade a esses serviços básicos ainda é encontrado com múltiplos obstáculos. Assuntos como o aborto ilegal, que é atualmente uma das primeiras razões para o alto índice de mortalidade materna no Brasil e a violência obstétrica que é rotina nos leitos hospitalares brasileiros, necessitam de maiores discussões para que haja um avanço maior de fato sob a saúde da mulher (FIOCRUZ, 2014).

Além disso, a dimensão racial também constitui um impasse na implantação de políticas públicas, dada a existência da diferença entre o bem-estar da população branca e da afrodescendente em todas as regiões do país. A igualdade de gênero e racial/étnica requer a constatação da dimensão da desigualdade social no país. A situação é ainda de maior agravo quando se trata das mulheres afrodescendentes, sendo esta realidade algo a ser considerado na elaboração de políticas públicas (UNASUS - UFMA, 2013).

Existe um caminho tortuoso para que se consiga, na prática, priorizar o atendimento humanizado com foco nas questões de gênero, ultrapassando o que consta nas diretrizes governamentais, percebendo na prática profissional as diferenças existentes entre as classes sociais, as desigualdades historicamente impostas e os obstáculos que impedem o acesso adequado à prevenção, manutenção e promoção de saúde das mulheres. Considerando os esforços atuais para que isso aconteça, é possível pensar que é também seja necessária uma mudança nas práticas sociais, para que se reafirme a importância dessas ações e se promova cada vez mais o acesso a essas políticas, para que possam atingir a todas as mulheres.

Teoria das Representações Sociais

A abordagem estrutural é uma das escolas criadas para o estudo dos fenômenos das representações sociais, e esta entende as representações como estruturas de conhecimento sobre conteúdos e temas sociais, compartilhados entre grupos e criadas por elementos cognitivos interligados (WACHELKE; WOLTER, 2011).

As RS na Teoria do Núcleo Central (TNC) são compostas por duas instâncias: a primeiro seria o núcleo central, que tem sua determinação essencialmente social, ligada às ideologias históricas e está diretamente associado às normas e aos valores, sendo originado em um contexto global; e a segundo seria o sistema periférico, onde sua determinação é individualizada e possibilita uma adaptação,

integrando as experiências cotidianas. O sistema periférico é mais flexível que o sistema central, protegendo-o e permitindo a integração de informações (ABRIC, 2000).

Abric (2000) definiu o núcleo central como determinado pelas relações do grupo com o objeto, sua natureza e os sistemas de normas e valores que constitui o ambiente e o meio ideológico do grupo. Assim, o núcleo central possui as funções: geradora e organizadora, “uma função geradora é o elemento pelo qual se cria ou se transforma o significado dos outros elementos constitutivos da representação” (Abric, 2000, p. 31), nesta função outros elementos ganham valor e sentido. Já a função organizadora é o núcleo central que determina e une entre si os elementos da representação, sendo o núcleo o elemento estabilizador e unificador da representação.

Mazzoti (2002) descreveu algumas diferenciações entre o núcleo central e o sistema periférico, assim, o núcleo central teria uma característica ligada à memória coletiva, resistente a mudança, pouco sensível ao contexto imediato, definindo a homogeneidade do grupo e gerando a significação e a organização da representação. Já o sistema periférico teria características mais flexíveis e mutáveis, sensível ao contexto imediato, permitindo a integração das experiências e das histórias individuais além da adaptação à realidade concreta e a diferenciação do conteúdo protegendo o núcleo central.

Abric (2003) indica que foram realizadas diversas pesquisas experimentais que identificaram a existência de dois tipos de elementos no núcleo central: os funcionais e os normativos: os primeiros têm função de descritiva e estão relacionados a práticas sociais; e os segundos estão relacionadas as normas e valores das pessoas e possibilitando tomadas de decisão e avaliação quanto ao objeto de RS.

A pesquisa foi realizada a partir da Teoria de Representações Sociais (TRS) de Serge Moscovici, utilizando a Teoria do Núcleo Central (TNC) de Jean-Claude

Abric, resultando em uma compreensão sobre as representações sociais da saúde da mulher, compreendendo-a a partir do contexto histórico, cultural e psicológico no qual elas poderão estar inseridas. Também permitirá verificar a existência de novas e tradicionais perspectivas em relação à saúde, identificando o pensamento social que está circulando no grupo pesquisado.

METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, descritiva, com o objetivo de, a partir da Teoria das representações sociais (TRS) de Serge Moscovici, em especial, utilizando a Teoria do Núcleo Central (TNC) de Abric, identificar as representações sociais da saúde da mulher para estudantes universitárias de Psicologia.

Participaram da pesquisa 105 estudantes universitárias, maiores de 18 anos, do curso de Psicologia no período noturno de uma IES Privada da Região Serrana, no Estado do Rio de Janeiro.

Quanto ao instrumento de pesquisa, utilizamos um questionário criado a partir da TNC composto por perguntas, abertas e fechadas, sendo um teste de associação livre com o termo indutor ‘saúde da mulher’, que permitiu identificar as representações sociais das participantes, seguido de dados pessoais (idade, curso, status de relacionamento, trabalho e/ou estágio, filhos, procura a atendimento de serviço de saúde e tipo de serviço de saúde).

Quanto aos procedimentos, realizamos aplicação individual, de maneira coletiva em sala de aula nas dependências da IES privada localizada na região serrana do Estado do Rio de Janeiro, em outubro de 2018. As participantes foram informadas sobre o objetivo da pesquisa e os procedimentos para o preenchimento do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) em duas vias e do questionário de pesquisa. No final da aplicação, o participante entregou, em separado, a via da TCLE da pesquisadora junto com o questionário preenchido.

Foi realizada análise prototípica, utilizando o software EVOC 2005, que calcula frequência das palavras e ordem média das mesmas (WACHELKE; WOLTER, 2011), visando a criação da casa de quatro quadros de Vergès (Oliveira et al, 2005) e as demais questões passaram por análise descritiva (frequência e percentual).

A presente pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Católica de Petrópolis em 13/09/18, a partir da Plataforma Brasil, sendo aprovada em 26/09/18 sob o número de parecer 2.921.017 e com a CAAE 98548718.7.0000.5281.

RESULTADOS

A pesquisa em questão foi desenvolvida por meio de um questionário aplicado para 105 mulheres universitárias do Curso de Psicologia de uma IES Privada da Região Serrana, no Estado do Rio de Janeiro, tendo em vista sua importância no meio acadêmico desta cidade. Todas as 105 participantes (100%) são alunas do curso de Psicologia.

Quanto a faixa etária das participantes, em sua maioria, estavam entre os 18 e 28 anos (81,90%), decrescendo para 29 a 39 anos (9,52%), com menos expressividade nas faixas etárias de 40 a 49 anos (3,80%), 50 a 59 anos (3,80%) e 60 a 79 anos (0,95%), respectivamente.

Quanto a ter ou não um parceiro (a), averiguamos que 39 (37,14%) declararam estar sozinhas e 66 (62,86%) declararam estar com alguém.

Quanto a outras atividades realizadas pelas estudantes universitárias além de estudar, 41 (38,68%) têm trabalho remunerado, 32 (30,19%) não trabalham, 19 (17,92%) fazem estágio remunerado e 14 (13,21%) trabalham ou fazem estágio não remunerados.

Quanto a possuir filhos, averiguamos que, em sua maioria, 92 (87,62%) mulheres não possuíam filhos e apenas 13 (12,38%) possuíam.

Quanto a última vez que procuraram um atendimento num serviço de saúde, averiguamos que 24 (22,86%) teriam procurado atendimento na última semana, 27 (25,71%) no último mês, também 27 (25,71%) nos últimos três meses e 27 (25,71%) nos últimos seis meses em diante.

Quanto ao tipo de serviço mais procurado pelas participantes, averiguamos que em sua maioria, 82 (78,10%) procuram o serviço particular e 23 (21,90%) procuraram o serviço público de saúde para atendimento.

O termo indutor utilizado em nossa pesquisa de RS foi ‘saúde da mulher’. O resultado obtido a partir da análise prototípica, segundo as estudantes universitárias do curso de Psicologia, foi organizado na tabela a seguir.

Tabela 1: Análise prototípica referente ao termo indutor ‘saúde da mulher’ segundo as estudantes universitárias do curso de Psicologia (n=105)

F > = 12/OMI < 2,2			F > = 12/OMI > = 2,2		
Núcleo Central	F	OMI	Primeira Periferia	F	OMI
Cuidado	3127	1,968	Exames	14	2,357
Ginecologista		1,815			
Prevenção		1,840			
Bem-estar		1,583			
F < 12/OMI < 2,2			F > = 11/OMI > = 2,2		
Zona de Contraste	F	OMI	Segunda Periferia	F	OMI
Médico	8	2,125	Menstruação	8	2,750
Útero	8	2,125	Câncer de mama	7	2,286
Preventivo	7	1,714	Psicológico	6	2,333
Saúde mental	7	2,000	Gravidez	6	2,333
Câncer	6	1,667			

Apresentamos na tabela 1, o resultado da análise prototípica referente ao termo indutor ‘saúde da mulher’ no quadro das casas de Vergès, segundo as estudantes universitárias do curso de Psicologia. As cognições que emergiram no provável núcleo central dessa representação foram ‘cuidado’, ‘ginecologista’, ‘prevenção’ e ‘bem-estar’. Todos esses cognemas apresentam frequência maior ou igual a 12 e ordem média menor que 2,2.

No que diz respeito à primeira periferia desta pesquisa, por sua vez, apareceu a cognição ‘exames’, com frequência maior ou igual a 12 e ordem média maior ou igual a 2,2. Já na zona de contraste, surgiram as cognições ‘médico’, ‘útero’, ‘preventivo’, ‘saúde mental’ e ‘câncer’, com frequência menor que 12 e ordem média inferior a 2,2. Na segunda periferia figuram os cognemas ‘câncer de mama’, ‘psicológico’ e ‘gravidez’, com frequência menor que 12 e ordem média maior ou igual a 2,2.

No provável NC da RS da saúde da mulher, o elemento normativo que figurou foi ‘bem-estar’, já os elementos funcionais foram ‘cuidado’, ‘ginecologista’ e ‘prevenção’, sendo assim, identificamos maior presença de elementos funcionais nessa RS, isto é, elementos relacionados às práticas sociais quanto ao objeto pesquisado.

DISCUSSÃO

No provável núcleo central dessa RS emergiram as cognições ‘cuidado’, ‘ginecologista’, ‘prevenção’ e ‘bem-estar’. Os cognemas ‘cuidado’, ‘ginecologista’ e ‘prevenção’ são elementos funcionais e o cognema ‘bem-estar’ é o único elemento normativo, fazendo com que identifiquemos um NC mais relacionado a práticas sociais das participantes em relação a saúde da mulher

Acreditamos que o cognema ‘cuidado’ teria aparecido visto que, culturalmente, a mulher, além do cuidado com a própria saúde, vivencia relações íntimas

relacionadas ao cumprimento de papéis sociais como cuidadora, seja ela mãe, esposa, ou dona de casa, por exemplo. Existe uma ideia tradicional e historicamente constituída de que a mulher deve ser responsável pelo cuidado, diferentemente do homem, alegando-se que as mulheres teriam maior capacidade para cuidado, seja o cuidado em saúde dela mesma ou de um familiar por exemplo, algo que ainda predomina em maior quantidade na população feminina. Ferreira, Isaac e Ximenes (2018, p. 110) indicaram que o papel assistencial concedido a mulher remete a uma construção social e histórica em que, desde o início do seu desenvolvimento, as meninas são instruídas a realizar trabalhos e funções de cuidado, fazendo com que exista uma expectativa de que se exerça o papel de cuidadora ao longo da vida quando for preciso.

Acreditamos que o cognema ‘ginecologista’ figurou no provável núcleo central, pois a ciência da ginecologia é uma medicina específica da anatomia feminina, formando profissionais que acompanham a mulher desde a infância/adolescência, geralmente, até a terceira idade, sendo o/a ginecologista uma figura que precisa inspirar confiança, pois trata não somente doenças do trato ginecológico, mas acompanha e auxilia em outras patologias e mudanças no corpo da mulher. Freitas (2008) afirmou sobre a ciência prática da ginecologista, seu surgimento e história, que a ginecologia se difere das outras medecinas por cuidar de fases do desenvolvimento feminino que não acontecem com a mesma equivalência em homens, como a puberdade, gravidez e a menopausa. Tratam-se de grandes mudanças na vida da mulher que, historicamente, foram tratadas com misticismo e juízo de valor.

Del Priore (2004) relatou que, antigamente, o corpo feminino e a medicina eram atravessados por divergências perpassando a religião e o preconceito. Até mesmo o medo dos médicos, por desconhecimento, de seu funcionamento e suas características fizeram com que fossem criadas lendas, tabus que favoreceram um

tratamento do corpo feminino de forma estigmatizada, o que hoje a ginecologia consegue oferecer maior cuidado e critério.

Acreditamos que o cognema ‘prevenção’ surgiu, possivelmente, porque as mulheres buscam prevenção de forma frequente para evitar futuras patologias. Existe em nossa cultura o entendimento de que é prevenindo que se evitariam diversos males da saúde. A prevenção poderia estar ligada a comportamentos de cuidado em saúde, a procura de consultas médicas e atendimentos em saúde. Pensamos que exista diferença entre os sexos no que diz respeito a prevenção, neste caso, uma prática mais comum no público feminino. Sá (2017), investigando as representações sociais da saúde do homem, encontrou o cognema ‘prevenção’ na zona de contraste da RS, evidenciando menor preocupação dos homens que participaram da pesquisa com a prevenção em saúde.

De acordo com o censo de 2013 do IBGE sobre consulta médica nos últimos 12 meses, as mulheres ficaram acima da média nacional (78,0%) pela maior frequência. Também uma pesquisa feita por procura de atendimento em saúde indicou que o público feminino está acima do masculino em proporções de 18,5% e 11,9%, respectivamente (IBGE, 2015).

O cognema ‘bem-estar’ teria figurado no provável núcleo central, sugerindo que o mesmo se configura como uma união de fatores que promovem/evidenciam a saúde, assim estariam atendidas as necessidades das mulheres, além da saúde física, enfatizada no resultado da pesquisa por figurar no provável núcleo central, em detrimento da saúde mental que figurou na zona de contraste.

A Organização Mundial de Saúde (OMS) definiu a saúde como o bem-estar físico, mental e social, não somente a ausência de doença (OMS, 1946), partindo dessa definição, o cognema ‘bem-estar’ teria aparecido por estar ligado a este significado, levando em conta aspectos biopsicossociais da mulher que podem estar relacionados a saúde do corpo, a saúde psíquica e o meio na qual se está inserida

Na primeira periferia figurou a cognição ‘exames’. Acreditamos que essa cognição apareceu, pois, a rotina de exames favorece o cuidado em saúde, como checkups, Papanicolau e outros que são recomendados para a manutenção da saúde feminina. No passado recente, o autoexame das mamas era recomendado como um método de diagnóstico precoce.

Davim et al. (2003) indicaram que o autoexame e os exames preventivos elevam a chance de cura de um câncer de mama e aumenta a sobrevivência da mulher, pelo diagnóstico precoce, além da educação em saúde e o desenvolvimento de ações preventivas à saúde que são indispensáveis para o controle das patologias. Todavia, diretrizes recentes (MIGOWSKI et al, 2018a, MIGOWSKI et al, 2018b, MIGOWSKI et al, 2018c) indicaram que o auto exame não é capaz de detectar precocemente o câncer de mama, sendo recomendado para isso a mamografia, todavia, não é impedido que as mulheres continuem realizando auto exames.

Na zona de contraste surgiram as cognições ‘médico’, ‘útero’, ‘preventivo’, ‘saúde mental’ e ‘câncer’. A cognição ‘médico’ teria aparecido na zona de contraste, pois este profissional da área médica está ligado de forma intrínseca, e talvez com protagonismo, em relação a promoção de saúde. O médico possui um papel importante no cuidado e no acompanhamento do paciente, e historicamente, a figura do médico está atrelada a possuir o entendimento e a capacidade de tratar o corpo. É importante levar em consideração que os profissionais da área médica não se restringem a figura do médico, ainda que seu protagonismo ocupe o pensamento social historicamente constituído, havendo enfermeiros, técnicos de enfermagem, fisioterapeutas, psicólogos, terapeutas ocupacionais etc.

Sarris et al. (2017) comentaram sobre o atual papel do médico no século XXI e afirmaram que a relação médico-paciente exclusivamente técnica e de forma hierárquica já não tem a principal importância como antigamente, o entendimento entre um e outro faz com que aumente a eficácia dos resultados, valo-

rizando não somente o restabelecimento da saúde mental e física, mas o vínculo social de ambos dentro de suas funções.

A cognição ‘útero’ teria surgido na zona de contraste, pois é um dos focos da saúde feminina no que se diz respeito a saúde do corpo. O útero, considerado historicamente por sua função geradora, foi no início da medicina tomado por desconhecimentos e mitos, ora abençoado por gerar vida, ora estigmatizado em face da sexualização dessa parte do corpo da mulher. Existe uma relação direta entre o útero e os períodos menstruais, seu cuidado e funcionamento saudável influenciam não somente aspectos ligados à maternidade, mas a saúde do corpo como um todo.

Del Priore (2004), comentando sobre o útero, indicou que se acreditava no período colonial que o útero e a menstruação quando não funcionavam dentro do habitual poderiam causar diversas doenças resistentes à cura nas mulheres, inclusive transtornos mentais que naquela época eram diagnosticados a partir do viés religioso. A gravidez, sendo um dever da mulher naquela época, poderia trazer a saúde e a sanidade ao seu estado normal.

Segundo dados do Instituto Nacional de Câncer (INCA, 2017), o câncer de colo de útero é o quarto tipo de câncer mais comum entre as mulheres no mundo e, também, a quarta causa de morte mais frequente, sendo responsável por 265 mil óbitos por ano. Em 2018, no Brasil estavam sendo esperados 16.370 novos casos, sendo que a taxa de mortalidade aumenta progressivamente a partir da quarta década de vida, demonstrando o quanto essa patologia do útero afeta a vida e a saúde da mulher.

A cognição ‘Preventivo’ teria surgido pois, se trata de um tipo de exame próprio do público feminino, isto é, um exame ginecológico de rotina da mulher de grande relevância. O ‘preventivo’ também chamado de Papanicolau, tem por finalidade identificar alterações nas células do colo do útero, e é recomendado

que seja feito anualmente após iniciar-se a vida sexual. Assim, este é um exame bastante conhecido pelo público feminino, fazendo parte do universo das práticas delas, e que pode detectar doenças no seu início sendo um método eficaz para a descoberta do câncer de colo de útero, por exemplo.

De acordo com os dados de 2013 apresentados pela Pesquisa Nacional de Saúde (PNS), realizaram o exame preventivo mais de 79% das brasileiras entre 25 e 64 anos entre 2010 e 2013, sendo próximo ao recomendado pela Organização Mundial de Saúde (80% das mulheres), esses dados mostram que ao contrário do que acontece em outros cenários, a utilização do Preventivo como um exame de importância na rotina, possui uma boa aceitação como método eficaz para prevenir doenças (INCA, 2018).

A cognição ‘saúde mental’ surgiu na zona de contraste, e acreditamos que esta tenha figurado por ser um fator que influencia a vida das pessoas, neste caso, das mulheres. Abric (2003) indicou que na zona de contraste podemos encontrar subgrupos, e, no caso deste resultado, pensamos que estamos diante de um subgrupo preocupado com saúde mental, no meio de um grupo que não se preocupa, mesmo que o grupo seja formado por estudantes de Psicologia, havendo a expectativa que a saúde mental fosse valorizada, em face da própria identidade das psicólogas como profissionais da área de saúde.

Silva e Lima (2012) sinalizaram que existe ainda uma cultura familiar com foco na figura feminina, podendo gerar uma sobrecarga física e psíquica. As mulheres se dividem em tarefas que culturalmente são responsabilidades do gênero, sendo muitas vezes a provedora do lar e também dona de casa, a mulher moderna encontra diversos pontos para serem observados e ponderados para o seu cuidado em saúde mental.

Acreditamos também que, um dos motivos para que a saúde mental figurasse apenas na zona de contraste neste grupo fosse à dificuldade de acesso ao

atendimento psicológico, sendo este um sistema frequentemente procurado para o cuidado em saúde mental. Nos planos de saúde as sessões/consultas são limitadas semanalmente e anualmente, geralmente em torno de 40 sessões definidas pela Agência Nacional de Saúde (ANS, 2018). Considerando que seja realizada uma sessão semanal no ano, o paciente ficaria cerca de três meses sem o atendimento psicológico com cobertura do plano de saúde.

É fato que a saúde mental deve ser vista por um ângulo de maior amplitude, o modelo de atenção em saúde mental oferecido pela política vigente visa transformar os paradigmas que existem em torno deste tema e que envolvem crenças, culturas e preconceitos que remetem à história da saúde mental no Brasil. A própria Psicologia atuando nas equipes de saúde mental na construção de uma intersetorialidade com outras áreas do saber como a medicina e a psiquiatria, por exemplo, deve atuar para o enfrentamento desses paradigmas (ELIAS, 2013).

A cognição ‘câncer’ teria surgido em face da existência de tipos de câncer específicos que atingem a população feminina e que possuem taxas de mortalidade altas. Existe ainda um estigma sobre o câncer e suas chances de tratamento e cura. O sistema de saúde e os programas sociais têm destacado campanhas para diagnóstico precoce de câncer de mama, que é mais comum no sexo feminino, e o câncer de colo do útero, apresentando taxas de mortalidade significativas no território brasileiro.

O Instituto Nacional de Câncer (INCA, 2010) apresentou dados sobre o ranking geral das neoplasias entre a população feminina do Brasil, e indicaram que o câncer de mama e colo de útero são os com maior incidência, seguidos por cólon e reto, brônquio, pulmão e estômago. São considerados tumores de bom prognóstico se detectados e iniciados o tratamento no seu início, porém o nível de fatalidade ainda é grande, sendo a prevenção nesses casos um dos meios mais importantes para evitar esse fim.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa teve o objetivo de identificar as Representações Sociais da saúde da mulher para estudantes universitárias de Psicologia e, em relação aos resultados, notamos que as participantes estão pensando, principalmente, sobre os cuidados ginecológicos, prevenção e patologias. De acordo com os cognemas ‘prevenção’ e ‘cuidado’, além da cognição ‘exame’, podemos inferir o quanto elas se pensam em se cuidar e, considerando os aspectos socioculturais para que isso aconteça, existe uma preocupação em manter-se saudável e procurar médicos e especialistas para prevenção.

Os cognemas que figuraram no provável no núcleo central exprimem uma ligação importante com a história da saúde da mulher e da cultura existente, por exemplo, com o reconhecimento de um índice de vulnerabilidade maior para transtornos mentais no público feminino. Nossa cultura, por séculos, tratou e cuidou da saúde da mulher pautado, principalmente, pelas regras religiosas predominantes até o advento da medicina e pela utilização de métodos arcaicos. O aumento do conhecimento especializado sobre o corpo feminino através do século XX e a ampliação da concepção de saúde e equipe de saúde, possibilitou o progresso nas ações e nas políticas para a saúde da mulher, destacando a importância do autoconhecimento para prevenção de patologias graves, criando práticas e políticas públicas com um olhar mais cauteloso e detalhado, abrangendo aspectos biopsicossociais da mulher.

Um aspecto importante revelado no estudo foi que, mesmo que a pesquisa tenha sido realizada junto a estudantes de Psicologia, grupo em que se espera que preocupações na área de saúde mental sejam evidenciadas, em face da própria formação, o cognema ‘saúde mental’ figurou apenas na zona de contraste e não no núcleo central, que foi caracterizado por aspectos que se relacionam com o corpo feminino e suas patologias, exames mais frequentemente conhecidos pelo

público de forma geral e evocações voltadas a fisiologia da mulher. Acreditamos que a saúde mental não parece ser um pensamento valorizado pelo grupo em questão.

A nossa pesquisa propiciou reflexão acerca da saúde da mulher, e seus resultados favoreceram a percepção sobre a importância de aprofundar os estudos nessa temática, em especial, utilizando a TRS, para investigar a saúde mental das estudantes universitárias.

REFERÊNCIAS

ABRIC, J-C. Abric, Jean-Claude. Abordagem Estrutural das Representações Sociais: desenvolvimentos recentes. In: CAMPOS, P. H. C.; LOUREIRO, M. C. S. (Orgs.), **Representações Sociais e práticas educativas**. Goiânia, GO: Ed. da ECG, p. 37-57, 2003.

ABRIC, J-C. A abordagem estrutural das representações sociais: desenvolvimentos recentes. In: MOREIRA, A. S. P.; OLIVEIRA, D. C. (Orgs.). **Estudos Interdisciplinares de representação social**. Goiânia: AB Editora, 2 ed., p. 27-38, 2000.

AGÊNCIA NACIONAL DE SAÚDE (ANS). **Rol de procedimentos e eventos em saúde 2018**. Disponível em http://www.ans.gov.br/images/stories/Participacao_da_sociedade/consultas_publicas/cp61/Anexo_II_DUT_Rol_2018_final_26.06.2017.pdf. Acesso em 18 nov. 2018.

BRASIL. **Política nacional de atenção integral à saúde da mulher: princípios e diretrizes**. Brasília: Editora do Ministério da Saúde, 2004. Disponível em https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/politica_nac_atencao_mulher.pdf. Acesso em 18 nov. 2018.

CASTRO, L. M. X., SIMONETTI, M. C. M., ARAÚJO, M. J. O. **Monitoramento e acompanhamento da política nacional de atenção integral à saúde da mulher PNAISM e do plano nacional de políticas para as mulheres PNPM**. Brasília, DF, 2015. Disponível em https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/politicas-para-mulheres/arquivo/central-de-conteudos/publicacoes/publicacoes/2015/pnaism_pnpm-versaoweb.pdf. Acesso em: 18 nov. 2018.

DAVIM, R. M. B. et al. Auto-exame de mama: conhecimento de usuárias atendidas no ambulatório de uma maternidade escola. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 11, n. 1, p. 21-27, fev. 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-11692003000100004&lng=en&nrm=iso. Acesso em 18 nov. 2018. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-11692003000100004>

DEL PRIORE, Mary. O médico e o Monstro: Desconhecimento do corpo feminino. DEL PRIORE, M. (Org.). **História das Mulheres no Brasil**. 7 ed. São Paulo: Contexto/ Ed.UNESP, 2004, p. 69-73.

ELIAS, R. Prefácio. In: MATEUS, M. D. (Org.). **Políticas de saúde mental: baseado no curso Políticas públicas de saúde mental**, do CAPS Luiz R. Cerqueira. São Paulo: Instituto de Saúde, 2013.

FERREIRA, C. R.; ISAAC, L.; XIMENES, V. S. Cuidar de idosos: um assunto de mulher? **Estudos Interdisciplinares em Psicologia**, Londrina, v. 9, n. 1, p. 108-125, jun. 2018. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2236-64072018000100007&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 15 nov. 2018.

FIOCRUZ. **Saúde das mulheres: movimentos sociais apontam avanços e retrocessos**. Disponível em <https://portal.fiocruz.br/noticia/saude-das-mulheres-movimentos-sociais-apontam-avancos-e-retrocessos>. Acesso em 05 set. 2018.

FREITAS, P. A mulher é seu útero, a criação da moderna medicina feminina no Brasil. **Antiteses**, Londrina, v. 1, n. 1, p. 174-187, jan./jun. 2018. Disponível em <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/antiteses>. Acesso em 15 nov. 2018.

GUIMARAES, M. C.; PEDROZA, R. L. S. Violência contra a mulher: problematizando definições teóricas, filosóficas e jurídicas. **Psicologia e Sociedade**, Belo Horizonte, v. 27, n. 2, p. 256-266, 2015. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822015000200256&lng=en&nrm=iso. Acesso em 28 ago. 2018.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Pesquisa Nacional de Saúde: 2013: acesso e utilização dos serviços de saúde, acidentes e violências: Brasil, grandes regiões e unidades da federação**. IBGE, Rio de Janeiro, 2015. Disponível em <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv94074.pdf>. Acesso em 18 nov. 2018.

INSTITUTO NACIONAL DE CÂNCER (INCA). **Número de brasileiras que fazem exame preventivo está muito próximo da meta da OMS**, 2018. Disponível em <https://www.inca.gov.br/noticias/numero-brasileiras-que-fazem-exame-preventivo-esta-muito-proximo-meta-oms>. Acesso em 18 nov. 2018.

INSTITUTO NACIONAL DE CÂNCER (INCA). **Estimativa 2018**: incidência de câncer no Brasil / Instituto Nacional de Câncer José Alencar Gomes da Silva. Coordenação de Prevenção e Vigilância. Rio de Janeiro: INCA, 2017. Disponível em <https://portaldeboaspraticas.iff.fiocruz.br/wp-content/uploads/2019/10/estimativa-incidencia-de-cancer-no-brasil-2018.pdf>. Acesso em 18 nov. 2018.

INSTITUTO NACIONAL DE CÂNCER (INCA). **O desafio feminino do câncer**. Rede Câncer, Rio de Janeiro, v. 1, n. 9, p. 20-25, nov./jan. 2010. Disponível em <https://www.inca.gov.br/sites/ufu.sti.inca.local/files/media/document/rede-cancer-ed09-cap.pdf>. Acesso em 18 nov. 2018.

MAZZOTTI, A. J. A. A abordagem estrutural das representações sociais. **Psicologia da Educação**. [S.l.], n. 14-15, 2017. Disponível em <https://revistas.pucsp.br/index.php/psicoeduca/article/view/31913/22130>. Acesso em 16 nov. 2018.

MIGOWSKI, A. et al. Diretrizes para detecção precoce do câncer de mama no Brasil. I - Métodos de elaboração. **Caderno de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 34, n. 6, e00116317, 2018a. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-311X2018000600501&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 28 nov. 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/0102-311x00116317>.

MIGOWSKI, A. et al. Diretrizes para detecção precoce do câncer de mama no Brasil. II - Novas recomendações nacionais, principais evidências e controvérsias. **Caderno de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 34, n. 6, e00074817, 2018b. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-311X2018000600502&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 28 nov. 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/0102-311x00074817>.

MIGOWSKI, A. et al. Diretrizes para detecção precoce do câncer de mama no Brasil. III - Desafios à implementação. **Caderno de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 34, n. 6, e00046317, 2018c. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-311X2018000600503&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 28 nov. 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/0102-311x00046317>.

OLIVEIRA, D. C. et al. Análise das evocações livre: uma técnica de análise estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, A. S. P. et al. (Orgs.). **Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais**. João Pessoa: EdU-FPB, 2005. p. 573-603.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Taxas de feminicídio no Brasil é quinta maior do mundo; diretrizes nacionais buscam solução**, 2016. Disponível em <https://nacoesunidas.org/onu-feminicidio-brasil-quinto-maior-mundo-diretrizes-nacionais-buscam-solucao/>. Acesso em 28 ago. 2018.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). **Livro de Recursos da OMS sobre Saúde Mental, Direitos Humanos e Legislação**. Genebra: WHO; 2005.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). **Constituição da Organização Mundial da Saúde (OMS/WHO) - 1946**. Disponível em <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/OMS-Organiza%C3%A7%C3%A3o-Mundial-da-Sa%C3%BAde/constituicao-da-organizacao-mundial-da-saude-omswho.html>. Acesso em 27 nov. 2018.

ROCHA-COUTINHO, Maria Lúcia. Novas opções, antigos dilemas: mulher, família, carreira e relacionamento no Brasil. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, v. 12, n. 1, p. 02-17, jun. 2004. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2004000100002&lng=pt&nrm=iso. Acessos em 25 set. 2018.

SÁ, L. H. Representações sociais da saúde para homens de famílias cadastradas na Estratégia Saúde da Família (ESF). **Dissertação** (Mestrado em Psicologia) – Universidade Católica de Petrópolis, 2017, p. 96.

SARRIS, A. B. et al. O papel do médico na visão da sociedade do século XXI: o que realmente importa ao paciente? **Visão Acadêmica**, [S.l.], v. 18, n. 1, jun. 2017. ISSN 1518-8361. Disponível em <https://revistas.ufpr.br/academica/article/view/51737/32557>. Acesso em 28 nov. 2018. doi: <http://dx.doi.org/10.5380/acd.v18i1.51737>.

SILVA, D. M.; LIMA, A. O. Mulher, trabalho e família na cena contemporânea. **Contextos Clínicos**, São Leopoldo, v. 5, n. 1, p. 41-51, jul. 2012. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-34822012000100006&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 26 set. 2018. doi: <http://dx.doi.org/10.4013/ctc.2012.51.05>.

UNIVERSIDADE ABERTA DO SUS – UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO (UNASUS - UFMA). **Saúde da mulher:** Geral. São Luís: UFMA / UNASUS, 2013. Disponível em https://ares.unasus.gov.br/acervo/html/ARES/7850/1/Provab-2012.1_Modulo11_Introducao.pdf. Acesso em 18 nov. 2018.

WACHELKE, J.; WOLTER, R. Critérios de construção e relato da análise prototípica para representações sociais. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 27, n. 4, p. 521-526, dez. 2011. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722011000400017&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 16 nov. 2018. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-37722011000400017>.

ZANELLA, V., SILVA, R. M. C. Saúde mental, gênero e violência estrutural. **Revista Bioética**, Ed. 1, v. 20, n. 2, 2012. p. 268-269. Disponível em http://revis-tabioetica.cfm.org.br/index.php/revista_bioetica/article/view/745. Acesso em 05 jun. 2018.

CAPÍTULO 3



LEITURAS ETNOGRÁFICAS (NA INTERNET): POSSIBILIDADES NAS PESQUISAS EM REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Adriane Roso

Caroline Matos Romio

Catiele dos Santos

A etnografia é um dos principais dispositivos de pesquisa para o estudo das culturas e dos fenômenos relativos aos povos. Do grego, “*ethno*” se refere a povo, grupo e “grafia” significa escrita sobre [algo]. De acordo com Copans et al. (1974), originalmente essa expressão designava a classificação das línguas. Foi durante o século XIX que a etnografia passou a assumir o sentido de descrever os fatos pertinentes à cultura das populações.

A Antropologia é pioneira no uso da etnografia e diversos autores deste campo são referência para o desenvolvimento da pesquisa com etnografia, tais como Franz Boas (1858-1942), Marcel Mauss (1872-1950), Bronisław Kasper Malinowski (1884-1942), Margareth Mead (1901-1978), no contexto internacional, e Darcy Ribeiro (1922-1997), Gilberto Velho (1945-2012) e Alba Zaluar (1942-2019) no Brasil. Não retomaremos aqui as visões principais sobre o processo etnográfico, pois isto pode ser encontrado nas obras originais desses autores. Todavia, tomamos como horizonte de significado a definição de etnografia proposta por Magnani (2009), que pode ser sintetizada desse modo: uma forma especial de operar na qual entramos em contato com o universo das participantes¹ na pesquisa para compartilharmos nosso horizonte e experiências, sem intuito de permanecer lá ou para atestar a lógica da visão de mundo destas. Se pretende comparar nossas teorias com a das participantes com o objetivo de tentar sair do campo de pesquisa com um modelo novo de entendimento ou com uma pista nova.

É importante salientar que nesse processo de “escrita” sobre o *ethno* “não se pode separar etnografia nem das escolhas teóricas no interior da disciplina, nem da particularidade dos objetos de estudos que impõem estratégias de aproximação com a população estudada e no trato com os interlocutores” (MAGNANI, 2009, p.133). Ademais, entendemos que a etnografia está para além de

¹ Optamos pela escrita no feminino universal como uma escolha política para assegurar a inclusão explícita no texto das mulheres pesquisadoras.

um simples método de “coleta de dados”, pois ela abarca diferentes estratégias de construção de informação e de análise que devem estar interconectadas e sustentadas por teoria(s).

Ainda que as etnografias empreendidas e narradas por antropólogos sirvam de referência para estudos de outras áreas, outros campos de saber têm se apropriado desta abordagem e criado modos de fazer pesquisa peculiares, como a Educação (e.g. MATTOS; CASTRO, 2011; SILVA; SILVA, 2021; DAUSTER; TOSTA; ROCHA, 2012) e a Psicologia Social (ROSO; GASS; ORSATO; ALVES; MORAES, 2011; ANDRADA, 2010). Embora possam receber críticas de autores da antropologia.

A antropóloga franco-brasileira Claudia Fonseca (1999) foi categórica ao tecer argumentos que indicam a precariedade da “apropriação” da etnografia por outros campos de saber. Dentre as críticas que a autora apresenta em relação à dissertação de mestrado em Psicologia, na qual ela fez parte da banca, é “que a autora, sem nos fornecer um mínimo de detalhes sobre o ‘lugar’ sociológico/histórico dos seus entrevistados, parece estar lidando com ‘(...) sujeitos eternos e ahistóricos” (p.61).

Ainda, propondo críticas a outra dissertação, a autora sinaliza para a inoperância da noção de reflexividade, no campo etnográfico, quando esta é proposta desintegrada das relações sociais. Na referida dissertação, ainda que se tenha informações sobre o lugar social da informante, tanto ela quanto o autor da dissertação são apresentados em total isolamento, como “um ser humano genérico” (FONSECA, 1999, p. 61). Fonseca compreende que, embora a descrição teórica do local epistemológico do autor da dissertação seja amplamente apresentada na escrita, ele e sua informante não são entendidas como seres sociais, constituídos nas relações, e em relação durante a realização da pesquisa. Nestes casos, e em outros citados no artigo, quando não são fornecidas informações suficientes so-

bre as informantes da pesquisa, esquece-se que “é preciso situar o foco nem tão de perto que se confunda com a perspectiva particularista de cada usuário e nem tão de longe a ponto de distinguir um recorte abrangente, mas indecifrável e desprovido de sentido” (MAGNANI, 2009, p.153).

À parte às críticas, a Psicologia Social, no âmbito da Teoria das Representações Sociais (TRS), em suas abordagens antropológicas, tem se mostrado um campo frutífero para dialogar com a etnografia. Atentas às críticas de Fonseca e outras autoras, pensamos ser importante, em termos teóricos-metodológicos, mover-se com e para além da Antropologia, de modo a unir esforços no fazer pesquisas psicossociais e históricas que abarquem olhares e práticas de pesquisa de outros campos disciplinares, como é o caso da Educação e da Psicologia Social.

Abraçando o pensamento de Marli Eliza D. A. de André (1995), acreditamos que existem diferenças entre a Antropologia e outras áreas que recorrem à etnografia, exigindo “que certos requisitos da etnografia não sejam – nem necessitem ser – cumpridos pelos investigadores das questões educacionais” (p.24), do campo psi e até mesmo de outros campos de saber. Deste modo, nós também apostamos em estudos do tipo etnográfico, e não na etnografia como *modo operandi ipsius litteris* do campo da Antropologia.

Este capítulo visa a valorizar as leituras etnográficas no campo das representações sociais, entendendo que estas são potência para as pesquisas desenvolvidas por estudiosas da TRS. Todavia, nossa intenção não é pensar nas possibilidades de pesquisa olhando para campos “tradicionais” da etnografia. Pretendemos focar em estudos etnográficos que recorrem à internet enquanto campo de pesquisa. Defendemos que a pesquisadora social já não pode prescindir deste campo, uma vez que a cultura tem sido atravessada pela difusão das tecnologias informacionais no cotidiano das sociedades, o digital tem fomentado novas formas de comunicação e tem mediado as relações sociais e o modo das pessoas se perceberem e perceberem o mundo.

O capítulo foi construído em duas partes interconectadas. Na primeira, ressaltamos a importância da observação em pesquisas no campo das representações sociais e apresentamos uma síntese da obra seminal da psicóloga social francesa Denise Jodelet, prestando atenção especial às questões de método. Esta obra é um marco na TRS, leitura imprescindível às pesquisadoras que desejam adentrar nessa arena de estudos. Como observou Serge Moscovici (2015), no Prefácio da obra, “Não se lê a obra de Denise Jodelet sem ter vontade de a ler novamente” (p.31), até por que “Por este livro, um escândalo se produz” (p.29). Na segunda parte, sintetizamos as ideias de dois autores referência que tomam a internet como campo de pesquisa etnográfica. Encerramos o capítulo apresentando (noss)os estudos que cruzam a TRS com a etnografia, particularmente aqueles que adentram na internet.

PARTE I: A IMPORTÂNCIA DA OBSERVAÇÃO NA TRS E A OBRA SEMINAL “LOUCURA E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS”

A TRS nasce como uma proposta integrada à Psicologia Social que visa a superar leituras individualizantes dos grupos sociais. De acordo com Serge Moscovici (2005; 2012), idealizador dessa teoria, se objetiva compreender como os conhecimentos são produzidos e compartilhados socialmente, superando as dicotomias vigentes nos modelos científicos de até então, como indivíduo/sociedade, sujeito/objeto, razão/emoção. Para tanto, ela adota o triângulo comunicacional (ego-alter-objeto) como protagonista na produção de significados e sentidos.

Moscovici desejava produzir uma psicologia comprometida com a compreensão da conduta coletiva que se origina na realidade local e em seus aspectos relevantes. Também, interessava-se em compreender como os saberes científicos, ao serem compartilhados nos ambientes sociais, tornavam-se objetos de representação, partindo do universo científico e se integrando ao senso comum.

A assertiva moscoviciana é que as representações sociais são fenômenos complexos, dinâmicos e históricos, impossíveis de serem capturados como uma fotografia. Dessa forma, Moscovici (1988) propõe reservas quanto a métodos rigorosos que podem limitar o potencial de crescimento da estrutura conceitual da Teoria, que está em florescência. Para o autor é preciso confiar na criatividade das pesquisadoras para que se possa chegar a um domínio de conhecimento que nos ajude a entender o objeto de estudo. Ou seja, compreender as pessoas, suas interações, crenças e costumes, além de como entendem e partilham os saberes científicos nas relações cotidianas, e como os saberes sociais são produzidos e repercutem nos comportamentos das pessoas.

Tendo essa concepção de método em vista, uma proposta de trabalho na investigação científica que vai ganhando atenção de Moscovici (1988) é a da observação, embora o autor não tenha utilizado a etnografia em sua obra fundante, originalmente publicada em 1961, “A Psicanálise, Sua Imagem e Seu Público” (MOSCOVICI, 2012). Para o autor, a observação mantém uma posição privilegiada no estudo dos fenômenos do pensamento e da comunicação. Afinal, entendemos que diante da necessidade de diálogo com outras fontes de pesquisa, no âmbito das ferramentas metodológicas, a observação parece ganhar relevo, não apenas como uma das principais técnicas do método etnográfico (aliada ao diário de campo) e de manutenção do holismo metodológico, mas, também, no que diz respeito à TRS, como possibilidade de compreensão mais abrangente do contexto cultural, social, histórico e dos processos de mudança representacional.

Aqui percebemos uma aproximação de pensamento metodológico do autor com os autores clássicos do campo da etnografia citados na introdução, para os quais a observação era um meio privilegiado de compreensão das culturas humanas. Para Moscovici (1988), ela nos liberta da qualificação e experimentação prematuras, que desintegram os fatos em pedaços menores e podem produzir descobertas sem sentido.

Reforçando as concepções de Moscovici e liderando uma abordagem antropológica da TRS, Denise Jodelet produziu o estudo basilar “Loucura e Representações Sociais” (JODELET, 2015), originalmente publicado na França em 1989. A obra registra a pesquisa de doutorado de Jodelet, derivada da inserção da autora na comunidade francesa Ainay-le-Château. Utilizando “uma metodologia complexa, aparentada à uma monografia de comunidade e **armando-se de procedimentos da etnografia** [nosso grifo], da história, da psicologia social e da sociologia” (JODELET, p.52), ela objetiva compreender as representações sociais da loucura. Nessa comunidade, os doentes mentais viviam como pensionistas junto a famílias locais (hospedeiras) sob supervisão de uma instituição de saúde mental, no intuito de estabelecer um tratamento não asilar.

A questão motivadora da etnografia foi “como as representações sociais da loucura explicam a relação com o doente mental, figura da alteridade?” (JODELET, 2015, p. 35). A pesquisa contou com a imersão da pesquisadora na comunidade nos anos 70 e com diferentes fases e operações de pesquisa. Jodelet realizou observação participante da vida comunitária por quatro anos, análise da literatura referente à Colônia Familiar e levantamento sistemático de documentos médicos e institucionais. Recolheu testemunhos de informantes-chave, fez entrevistas, inspiradas no “método etnográfico dos comportamentos culturais” (JODELET, 2015, p.55), com uma amostra representativa de trabalhadores do hospital e de hospedeiros. Além disso, aplicou um instrumento de recenseamento e descrição do conjunto de famílias de recepção.

Se levarmos em consideração o processo de pesquisa etnográfica do antropólogo Gilberto Velho (2013), podemos constatar que o percurso da autora se inscreve numa visão etnográfica. As anotações foram feitas ao longo de quatro anos, o que não é muito comum nas pesquisas em Psicologia, que costumam ter inserção no campo mais pontuais, empregando-se alguma técnica, como entre-

vista, questionário ou grupos focais. Certamente, a duração da imersão não define um estudo etnográfico, mas a riqueza da observação feita por Jodelet (2015) é nítida na sua obra. A acuidade na descrição dos hospedeiros e dos ambientes é notável. Ela indica estatísticas, descreve detalhadamente os afazeres diários dos pensionistas, a decoração dos espaços, os utensílios das mesas, as práticas de higiene.

Como Gilberto Velho (2013) acentuou, antropólogas clássicas que desenvolveram etnografia dispensando apenas semanas ou alguns meses, construíram obras ricas e definitivas. Entretanto, observa o autor que para tal é necessário ter-se “um sólido conhecimento provindo de anos de estudo e preparação” (p.81), o que certamente é o caso de Jodelet.

As partes que compõem a obra de Jodelet (2015) já indicam a visão etnográfica. Na primeira parte, a autora apresenta detalhadamente as dinâmicas da vida (alimentação, vigilância e moradia) dos cerca de mil pensionistas distribuídos nas quinhentas casas familiares hospedeiras que rodeiam o centro médico administrativo; na segunda a autora conduz à constatação das barreiras interpostas à integração, mostrando, no fechamento, que o medo é o afeto central mobilizado pela questão social investigada; na terceira parte ela apresenta os conhecimentos compartilhados pelas hospedeiras que sustentam o medo e legitimam a segregação dos pensionistas.

O estudo revelou a existência de um discurso homogêneo com efeito de unificação sobre as representações, a maioria dos cidadãos locais consideravam os pensionistas como diferentes de si e dos seus, eram os outros, e assim os excluía. A pesquisa demonstra que a imersão na realidade social da comunidade e a interação com a rede de relações estabelecida nela permite compreender os conhecimentos compartilhados que legitimam os sistemas de segregação social. Podemos dizer que os procedimentos da etnografia (articulados a outros), nesse

caso, especialmente através da observação, possibilitaram colocar as representações em seu contexto de emergência e funcionamento, permitindo captar a comunidade como um todo e definir um campo para ser explorado em todas as suas dimensões.

Entretanto, diferente do que ocorre no estudo desenvolvido por Jodelet, as propostas de pesquisa no campo da TRS na atualidade têm apresentado limitações para lidar com a inovação, sobretudo devido ao caráter acelerado e fragmentado das representações. Para Angela Arruda (2015), isso ocorre porque a tradição metodológica da Psicologia Social, especialmente voltada para resultados e provas, termina em pouco reconhecimento de que a construção do caminho também é importante por parte das pesquisadoras. Como nos lembra o poeta espanhol Antônio Machado (1999), “não há caminho, o caminho se faz ao caminhar”, isto é, não existe um percurso pré-definido e imutável ao pesquisar com etnografia.

A demanda por inovações metodológicas se faz mais necessária quando pensamos na aceleração das dinâmicas de interação com o uso das tecnologias digitais. Moscovici (1988) destaca que a rede de saberes sociais depende da complexidade e velocidade da comunicação disponível nos meios de comunicação. As características sociais dessa rede são determinadas pelas interações entre sujeitos e grupos e o efeito que eles têm uns sobre os outros em função do elo que os une.

Dessa perspectiva, consideramos que deslizar para leituras etnográficas e nos apoiar em estudos de cunho etnográfico no fazer pesquisas psicossociológicas e históricas é um modo potente para a compreensão das representações sociais, especialmente nas redes *online* que são, segundo Alda Mazzotti e Pedro Humberto Campos (2019), ambientes de produção e proliferação de representações e, ao mesmo tempo, podem abarcar representações muito diferentes em um mesmo grupo e/ou comunidade.

PARTE II: OS ESTUDOS ETNOGRÁFICOS NA INTERNET

Podemos conceituar que a etnografia na internet consiste no estudo das populações e práticas que se estabelecem na internet e engloba *chats*, fóruns de discussão, *sites*, blogues, redes sociais, *games* e mundos virtuais. Entre as principais propositoras da etnografia na internet estão Christine Hine, originalmente da Biologia, mas fez transição para a Sociologia das Ciências e Tecnologia e Daniel Miller, da Antropologia.

Christine Hine (2004, 2016) busca na etnografia tradicional as orientações para pensar uma etnografia voltada à internet, nesse sentido, destaca a importância da familiarização e exploração do campo estudado, aspecto que será transposto para os estudos etnográficos na internet. Ela sinaliza a relevância da imersão na internet, observando os diferentes olhares, as produções de sentidos, as representações e as fundamentações das vivências sociais proporcionadas pelas redes sociais digitais.

A autora considera que os vínculos sociais estabelecidos na internet podem ser constituintes de grupos e comunidades, dessa forma, é a dinâmica nessas relações que possibilita a flexibilidade interpretativa. A etnografia na internet rompe com a correlação da espacialidade nas comunidades, as comunidades passam a se associar por processos culturais ao invés dos lugares físicos.

O trabalho de Hine se divide em dois momentos. O primeiro assenta no trabalho “Etnografia Virtual”, lançado em 2000. Nele, a autora vai demonstrar que a tecnologia não produz as transformações em si, que é nos seus usos e apropriações que as pessoas vão denotando as tecnologias de sentidos e possibilidades (HINE, 2004). Assim, seria um importante campo para a etnografia e os estudos sociais compreender como as pessoas experimentam a tecnologia, produzem sentidos e significados para ela, interagem com ela e com outras pessoas através da sua mediação.

A autora irá produzir redefinições da sua obra, especialmente à medida que vai destacando a presença da internet como parte da realidade da vida cotidiana. Nesse sentido, ela irá abandonar o termo virtual, presente no título do seu primeiro trabalho, ao compreender que o digital possui materialidade. Nas obras posteriores, Hine (2016) centraliza sua elaboração no conceito da internet e do espaço virtual por meio da abordagem nominada de “*Embedded, Embodied, Everyday Internet*”, isto é, a internet como algo integrado às práticas sociais cotidianas através de um fenômeno não reflexivo.

Nessa perspectiva, o uso da internet encontra sentidos ao participar de vários quadros de construção de significado, poucos deles confinados a determinados espaços *online* limitados; a internet é incorporada ao tornar-se parte do modo de viver das pessoas, vivenciada não apenas como uma ferramenta de comunicação, mas como uma forma de se ser e de se estar presente no cotidiano. Ainda, a internet se tornou parte da infraestrutura da existência social, muitas vezes tida como certa e apenas ocasionalmente percebida como um tópico de discussão ou uma influência a ser questionada.

Um outro expoente no campo dos estudos acerca da cultura digital, diz respeito a Daniel Miller. Interessado na investigação das relações humanas por meio da interpretação dos aspectos materiais relacionados às mesmas, o autor é assíduo pesquisador de cultura material, sendo uma referência na área da Antropologia do consumo. Na obra “*Material Culture and Mass Consumption*” (MILLER, 1987), o autor realiza uma tentativa de compreensão das práticas de consumo na contemporaneidade, reconhecendo a cultura material enquanto elemento central na organização social da vida moderna, em virtude da relação dialética entre pessoas e coisas.

Nas obras mais recentes, Miller tem se dedicado a desenvolver estudos no contexto da subdisciplina da Antropologia Digital, especialmente dos significados e práticas de diferentes grupos sociais acerca das tecnologias e meios de

comunicação digital. Nelas, o antropólogo atualiza o foco do seu trabalho, ao propor a materialidade dos ambientes digitais, à medida que considera que estes não são menos ou mais materiais do que seus precedentes.

Nessa direção, encontramos algumas articulações entre Miller e Hine, já que ambos consideram que a etnografia na internet se associa a processos culturais, sem limitar-se a lugares físicos, e entendem que esta não deve se sustentar em um site e nos seus entornos apenas. Eles salientam a importância de considerarmos as práticas sociais *offline* e *online* como interligadas, em fluxos e conexões que não devem ser negligenciados. Não é à toa que Hine (2016) aprofunda a compreensão da internet como dimensão incorporada, corporificada e cotidiana.

Enfim, podemos sinalizar que as abordagens de Hine e Miller pensam a etnografia na internet na concretude da experiência de estar imerso nas redes digitais. Elas buscam manter os princípios que orientam a pesquisadora na etnografia presencial, mas adequam o método de modo a pensar a fluidez e mobilidade das comunidades que interagem na internet. Além disso, centram-se na dinâmica de interação entre os usuários da internet e, também, na mediação dos dispositivos tecnológicos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: O “CAMPO” DA PSICOLOGIA SOCIAL E (NOSS)AS LEITURAS ETNOGRÁFICAS EM REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Na compreensão de Cris Fernández Andrada (2010), a Psicologia Social se encontra com a etnografia diante da necessidade de alinhar a perspectiva teórico metodológica da etnografia a uma teoria social. Essa aproximação com a Psicologia Social e com as “teorias sociais”, alinhada à perspectiva de “campo” da Psicologia Social, coloca em questão a noção clássica de etnografia enquanto deslocamento da pesquisadora rumo a determinado destino geográfico, este como se fosse um local separado e demarcado de estudos. A etnografia **em** Psicologia

Social também torna possível uma imersão no campo do fenômeno como condição para a revelação aproximada do fenômeno abordado, além de uma postura psicossocial (SOUZA, 2015).

Assim como são muitos os estudos em TRS que utilizam de métodos com inspiração na etnografia, também há vários estudos no campo da TRS que utilizam a internet como campo de pesquisa (e.g. CASTRO; VITALI; BOUSFIELD; CAMARGO, 2020; VITALI; CASTRO; CARAVACA-MORERA; SORATTO, 2019; TABORDA; RANGEL, 2016). Entretanto, poucos são os estudos que encontramos no Brasil que trabalham com leituras etnográficas na internet utilizando a TRS como base para as análises. Podemos destacar a tese de Ramon Missias-Moreira (2017) que produz um estudo de viés netnográfico² e ancora a análise nos pressupostos da Cibercultura e da TRS para pensar as representações corporais no Facebook produzidas por professores universitários de cursos de Educação Física e a dissertação de Anna Raquel de Lemos Viana (2021) que realiza netnografia do Instagram como um espaço de memória e identidade de três coletivos feministas na cidade de João Pessoa/PB., sustentando suas análises sobre a perspectiva da TRS.

Reconhecemos que ainda a TRS tem muito a aprender com a Antropologia, a etnografia e os estudos da internet, por isso, em nossos debates no Núcleo de Pesquisa, Ensino e Extensão em Clínica Social - VIDAS (Vulnerabilidades, Interseccionalidades, Dialogicidade, Afetos e Saberes), incluímos os clássicos da antropologia e bibliografias contemporâneas. Essas referências têm possibilitado o desenvolvimento de alguns estudos no contexto do Núcleo.

No estudo intitulado “Minorias Étnicas e Representações Sociais: notas sobre a entrada do psicólogo social em uma comunidade Quilombola” (ROSO

² De acordo com Robert V. Kozinets (2014), a netnografia consiste em uma pesquisa observacional participante que se sustenta no trabalho de campo online, por meio de comunicações mediadas por computador como campo de informações, com a finalidade de alcançar compreensão e representação etnográfica de determinado fenômeno cultural ou comunitário.

et al., 2011), apresentamos parte de uma pesquisa de cunho etnográfico, iniciada em 2009 e finalizada em 2012. Realizada junto à uma comunidade quilombola situada na região centro-oeste do estado do Rio Grande do Sul (RS), o objetivo primário da pesquisa foi investigar como os saberes e as práticas tradicionais, relacionados à saúde e à doença, de uma comunidade quilombola interagem com a (pós) modernidade. Além disso, apresentamos algumas das representações das moradoras, no que tange à suas experiências anteriores com as doutoras da universidade, para discutir como a psicóloga social pode estar presente na comunidade, por meio da criação de vínculos afetivos, respeitosos e comprometidos eticamente com as participantes na pesquisa.

A pesquisa foi norteada pelo pressuposto de que a atuação de uma psicóloga social diz respeito à compreensão de que a aproximação e o conhecimento acerca de determinada comunidade necessita de observação das práticas, saberes e formas de sociabilidade locais. Para isso, é necessário observar de que modos as participantes compõem, se inserem, sociabilizam, isto é, como levam suas vidas, assim como as formas de organização social neste local. Nesse sentido, a pertinência da etnografia consiste na possibilidade que oferece para a psicóloga social escutar e interagir, colocar-se em contato com o campo e as pessoas, ao mesmo tempo, colocar à prova, via contato, seus saberes, práticas e sentidos.

Em uma direção similar, outra pesquisa do Núcleo, foi o estudo de mestrado de Juliana de A. O. Segatto (2016), materializada na dissertação “‘Vozes da Comida’: práticas alimentares e escolas do campo”, que investigou e problematizou as interfaces entre as relações subjetivas (Eu-Alter-Mundo), as práticas de consumo de comida e saúde nas comunidades escolares e do campo de um município no interior do Rio Grande do Sul. Ao longo da pesquisa, o cuidado com a apresentação do local foi amplamente priorizado, sendo a observação participante construída a partir de “um dentro” do território de pesquisa, considerando que a mestrandia atuava, na época, como psicóloga nas escolas em foco, pelo período

de 1 ano e 2 meses, por meio de um contrato temporário firmado com a prefeitura da cidade.

Para além das conclusões da pesquisa (que evidenciaram a desvalorização do trabalho das merendeiras e o (des)encontro entre o universo reificado (nutricionista e professoras) e o universo reificado (desejos das crianças), no que tange à comida e à alimentação), o que alcança destaque é a potencialidade da abordagem etnográfica para a condução de pesquisas em Psicologia Social, à medida que permitiu, neste caso, compreender as dinâmicas das relações entre as práticas, saberes e sentidos comuns (locais) e o discurso dito reificado/científico, este enraizado nas normatizações.

Por fim, queremos compartilhar o estudo de pós-doutorado, intitulado “Práticas socioculturais e representações sociais associadas ao consumo das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC): efeitos nas relações de gênero”, buscou a adensar as reflexões no campo de Estudos da Cultura Material. O projeto teve como objetivo geral promover a realização de estudos de alto nível no que se refere às relações de gênero, às práticas socioculturais cotidianas e às representações sociais associadas ao consumo das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), especialmente de telefones celulares e sites de redes sociais como o Facebook.

Uma das ações do pós-doutorado foi a realização de uma pesquisa de delineamento etnográfico, empreendida entre junho de 2014 a dezembro de 2015, que visava a entender os impactos sociais da apropriação da internet por líderes de uma comunidade localizada na cidade de Santa Maria, RS, Brasil (ROSO; SILVA, 2017). A pesquisadora acompanhou uma associação comunitária durante 11 meses, bem como seguiu a rede social Facebook das líderes comunitárias (um homem e uma mulher). Entre outros aspectos, foi encontrado que o Facebook é um espaço que possibilita a participação cidadã e que esta mídia foi utilizada es-

pecialmente como uma ferramenta política, ainda que essa participação estivesse diretamente vinculada à arena privada. Se por um lado, frequentar a casa da Associação possibilitou a pesquisadora participar das ações coletivas solidárias das líderes em conjunto com a comunidade (preparo e entrega de sopão, distribuição de roupas etc.), seguir o Facebook propiciou fazer leituras acerca do posicionamento pessoal e político das líderes comunitárias, o que nos comprova a importância de, na atualidade, entender a internet e os espaços que são corporalmente “tocáveis” como territórios interconectados.

A partir dos elementos teóricos-metodológicos e dos exemplos de estudos etnográficos apresentados nesse capítulo, podemos assumir que “campo”, para a psicóloga social pesquisadora que se interessa por fazer leituras etnográficas na internet, trata-se de um território composto por um conjunto de possibilidades interacionais em um determinado tempo e contexto. Esse campo precisa ser experienciado e compreendido a partir de uma “girada” no seu olhar para ultrapassar a paisagem e observar como povos específicos representam socialmente os objetos que compõem suas vidas e pensamentos, como organizam, classificam, codificam suas experiências de alteridade, de sociabilidade. Sobre tudo, a Psicologia Social deve colocar a escuta sensível (idealmente aprendida na formação acadêmica e profissional da Psicologia) a serviço não só do que é consciente e aparente no universo representacional, mas aquilo que é da ordem do inconsciente. Acreditamos que a Psicologia Social é potência no trabalho etnográfico, podendo trabalhar os estranhamentos (de ambas as partes), compreender as contradições, os tensionamentos e as semelhanças\diferenças com outras culturas e grupos de um modo muito singular.

Para finalizar, queremos reconhecer que ainda temos muito a aprender com a Antropologia sobre como construir leituras etnográficas, mas, igualmente, pensamos que a Psicologia Social, por meio da TRS e de leituras etnográficas, tem

possibilitado a exploração dos sentidos e saberes produzidos e veiculados na internet. A TRS fornece dispositivos analíticos interessantes e potentes à escuta e leitura das dinâmicas dos saberes sociais e das interações grupais, sejam elas no contexto da internet ou em territórios alternos.

REFERÊNCIAS

ANDRADA, Cris Fernández. Etnografias em Psicologia Social: notas sobre uma aproximação fecunda. **Ponto Urbe**, v. 7, p. 1-17, 2010. DOI: <https://doi.org/10.4000/pontourbe.1661>. Disponível em: <https://journals.openedition.org/pontourbe/1661>. Acesso em 02 mar de 2023.

ANDRÉ, Marli E. D. A. **Etnografia da Prática Escolar**. Campinas: Papirus, 1995.

ARRUDA, Angela. Modernidade & cia.: repertórios da mudança. In: JESUÍNO, JORGE CORREIA; MENDER, FELISMINA R. P.; LOPES, M. J. (Ed.). **As representações sociais nas sociedades de mudança**. Petrópolis: Editora Vozes, 2015. p. 103–127.

COPANS, Jean; TORNAY, Serge; GODELIER, Maurice; BACKÈS-CLÉMENT, Catharine. **Antropologia: ciência das sociedades primitivas?** Lisboa: Edições 70, 1974.

DAUSTER, Tânia; TOSTA, Sandra Pereira; ROCHA, Gilmar (orgs.). **Etnografia e educação**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2012.

FONSECA, Cláudia. Quando cada caso NÃO é um caso: pesquisa etnográfica e educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 10, 1999. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n10/n10a05.pdf>. Acesso em 27 mar de 2023.

HINE, Christine. **Etnografia Virtual**. Barcelona: Editorial UOC, 2004.

HINE, Christine. **From Virtual Ethnography to the Embedded, Embodied, Everyday**. Londres: Bloomsbury Academic, 2016.

JODELET, Denise. **Loucura e Representações Sociais**. Petrópolis: Editora Vozes. 2015.

KOZINETTS, Robert V. **Netnografia**: Realizando pesquisa etnográfica online. Porto Alegre: Penso, 2014.

MACHADO, Antônio. **Antologia Poética**. Lisboa: Cotovia, 1999.

MAGNANI, José G. C. Etnografia como prática e experiência. **Horizontes Antropológicos**, v. 15, n. 32, p. 129-156, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ha/a/6PHBfP5G566PSHLvt4zqv9j/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 27 de mar de 2023.

MATTOS, Carmen L. G.; CASTRO, Paula A. (orgs). **Etnografia e educação: conceitos e usos** [online]. Campina Grande: EDUEPB, 2011.

MAZZOTTI, Alda J. A.; CAMPOS, Pedro H. F. Cibercultura: uma nova “era das representações sociais.” In ALMEIDA, Angela M. de O.; SANTOS, Maria de F. de S.; TRINDADE, Zeli A. (Eds.), **Teoria das Representações sociais - 50 anos**. 2ª ed. Technopolitik, 2019. p. 457–491.

MILLER, Daniel. **Material culture and mass consumption**. Oxford: Blackwell, 1987.

MISSIAS-MOREIRA, Ramon. **Representações corporais de professores universitários de Educação Física no Facebook**. 2017. 251f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador. 2017.

MOSCOVICI, Serge. Notes towards a description of social representations. **European Journal of Social Psychology**, n. 18, p. 211-250, 1988.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. (3ª). Petrópolis: Editora Vozes, 2005.

MOSCOVICI, Serge. **A psicanálise, sua imagem e seu público**. Petrópolis: Editora Vozes, 2012.

MOSCOVICI, Serge. Prefácio. In JODELET, Denise. **Loucura e Representações Sociais**. Petrópolis: Editora Vozes. 2015.

ROSO, Adriane; GASS, Rosineia L.; ORSATO, Daniela; ALVES, Thiago; MORAES, Maurício M. Minorias étnicas e representações sociais: notas sobre a entrada do psicólogo social em uma comunidade Quilombola. **Revista Psico**, v. 42, n.3, p. 346-353, 2011. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistapsico/article/view/9914/6990>. Acesso em: 02 mar. 2023.

ROSO, Adriane; SILVA, Sandra R. da. Participação Cidadã no contexto da internet: um estudo sobre o uso de mídia social por lideranças comunitárias na região centro-oeste do Rio Grande do Sul, Brasil. **Comunicação & Informação**, v. 20, p. 23-114, 2017. DOI:<http://dx.doi.org/10.5216/ci.v19i2.38857> disponível em: <https://revistas.ufg.br/ci/article/view/38857/23314> Acesso em: 07 abr. 2023.

SEGATTO, Juliana de Abreu Otarão. “**Vozes da Comida**”: práticas alimentares e escolas do campo. 2016. 86f. Dissertação (Mestrado em Psicologia), Universidade Federal da Santa Maria, Santa Maria. 2016.

SILVA, Anderson Vicente; SILVA, Kalina Vanderlei. Etnografia na Educação. Contribuições Metodológicas na Compreensão da Realidade Educacional. **Revista Eletrônica Interações Sociais**. v. 5 n. 2, p. 64-78, 2021. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/reis/article/view/13732/9910>. Acesso em 27 de mar de 2023.

SOUSA, Diego Petyk de, PAULA, Érica Fernanda de, PELINSON, Fabiana, ANTUNES, Alfredo Cesar, & Junior, Constantino Ribeiro de Oliveira. As representações sociais sobre a extinção do ministério do esporte para os usuários do twitter: um estudo netnográfico. **Motrivivência**, v. 31, n. 60, p. 01-21, 2019. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/motrivivencia/v31n60/2175-8042-motrivivencia-31-60-e66834.pdf> Acesso em 27 de mar de 2023.

SOUZA, Maurício Rodrigues de. Psicologia Social e Etnografia: Histórico e Possibilidades de Contato. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 35, n. 2, p. 389-405, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/PCcWHw74QX6myXS-Q9pdV4rs/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 27 de mar de 2023.

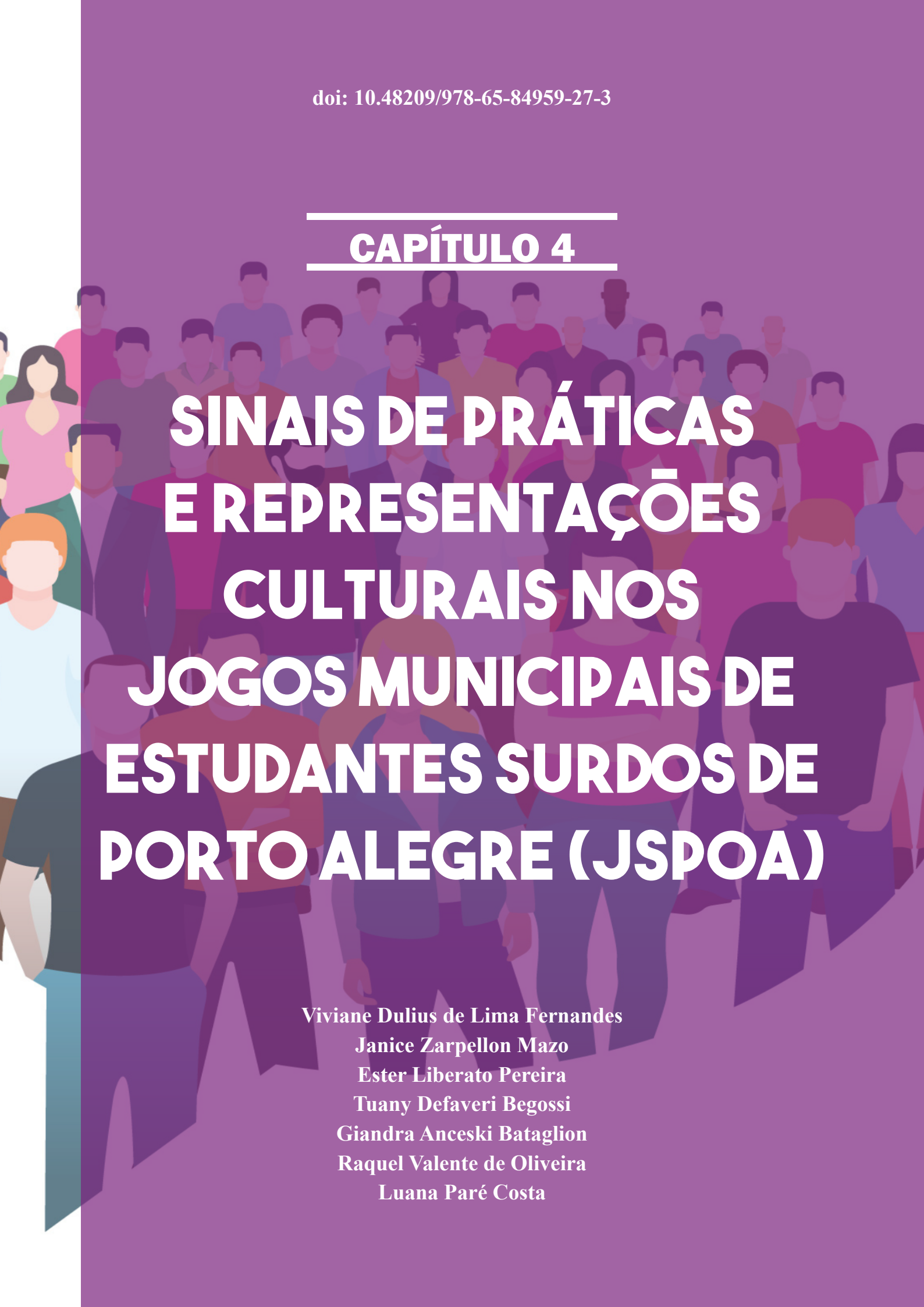
TABORDA, Marcia; RANGEL, Mary. Representações Sociais de Profissionais da Saúde sobre Aprendizagem e Internet. **Revista Brasileira De Educação Médica**, v. 40, n. 4, p. 694–703, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbem/a/vF3PJ5dyKfbY4v63nKcQNkR/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 27 de mar de 2023.

VELHO, Gilberto. **Um antropólogo na cidade**: ensaios de antropologia urbana. Rio de Janeiro Zahar, 2013.

VIANA, Ana Raquel Lemos. **Espaços de memória e identidade feminista no Instagram**: Análise a partir de coletivos feministas. 2021. 130f. Dissertação (Mestrado em Ciências da informação), Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa. 2021.

VITALI, Marieli M.; CASTRO, Amanda; CARAVACA- MORERA, Jaime; SORATTO, Jacks. “Homem é homem e mulher é mulher, o resto, sem-vergonhice”: representações sociais da transexualidade sobre comentários da internet. **Saúde e Sociedade** [online]. v. 28, n. 4, pp. 243-254. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sausoc/a/zfkcMVq733TxyXxqZqtDHmd/?format=pdf&lang=pt> Acesso em 27 de mar de 2023.

CAPÍTULO 4



SINAIS DE PRÁTICAS E REPRESENTAÇÕES CULTURAIS NOS JOGOS MUNICIPAIS DE ESTUDANTES SURDOS DE PORTO ALEGRE (JSPOA)

Viviane Dulus de Lima Fernandes

Janice Zarpellon Mazo

Ester Liberato Pereira

Tuany Defaveri Begossi

Giandra Anceski Bataglioni

Raquel Valente de Oliveira

Luana Paré Costa

INTRODUÇÃO

O presente texto busca apresentar resultados de um estudo que investigou representações sociais e práticas culturais, construídas nas edições dos Jogos Municipais de Estudantes Surdos de Porto Alegre (JSPOA), no período de 2003 até 2022 (FERNANDES, 2023). O período investigado se justifica em razão de a primeira edição do evento ter sido organizada no mês de junho de 2003, sob a direção da Secretaria Municipal de Esportes (SME) e com a coordenação do idealizador do evento, o professor de Educação Física Eli Danilo Thomé. A demarcação final, por sua vez, posiciona o ano de 2022, visto a retomada da organização do evento pela Secretaria Municipal de Esporte, Lazer e Juventude (SMELJ), uma vez que houve a extinção da SME de Porto Alegre¹.

Os JSPOA oportunizam a participação de estudantes surdos, em competições esportivas de diferentes modalidades. O evento congrega estudantes e professores(as) de escolas públicas e privadas da cidade de Porto Alegre/RS e da região metropolitana, configurando-se, também, enquanto um espaço de expressão da cultura surda. Um dos principais intuitos dos JSPOA é expandir e garantir os direitos das pessoas surdas e promover a inclusão (FERNANDES, 2023).

Tratar as práticas e as representações culturais dos JSPOA como objeto de estudo, com base no domínio da Teoria das Representações Sociais (TRS), por seu turno, compõe um empenho de apreensão do desenvolvimento da constituição social deste contexto por meio de conexões diárias ali colocadas. Isso porque, segundo Souza (2005, p. 61),

[...] representar é uma capacidade mental inerente ao homem que busca apreender a realidade que o rodeia. Pode-se perceber essa capacidade representativa através da linguagem falada e escrita, nos comportamentos, na produção pictórica e gráfica que nos cercam. Em síntese, pode-se afirmar que representar são formas que traduzem o querer, o sentir e o agir humanos (2005, p. 61).

Assim, o alicerce teórico do conceito de representação social é a relação dialética colocada pelo ser humano com os aspectos individual e social. Isto é: da apropriação da realidade social pelo sujeito, de modo que o social e o exterior se tornem internos (ROCHA, 2014). As representações sociais, portanto, consistiriam em peculiaridades e facetas de conhecimento que cercam o nosso cotidiano. Com base neste entendimento, pretendemos que o objeto de estudo tratado neste capítulo possa colaborar para a compreensão do tema apresentado, para assimilar representações concebidas a respeito dos(as) surdos(as) articuladas à Educação Física e ao Esporte.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A investigação apresentada trata-se de uma pesquisa documental e de campo. A análise, assim, aconteceu por meio da coleta de fontes documentais, compostas por fotografias, documentos textuais do idealizador dos JSPOA, reportagens e documentos disponibilizados na Web, e por uma fonte oral. Muitas destas fontes, assim, foram disponibilizadas pela pessoa responsável pelos JSPOA - Eli Danilo Thomé - que prontamente se disponibilizou a fornecer relatórios, fotos, registros dos eventos e, inclusive, um depoimento oral.

Foram consultados, portanto, avaliações do evento e ficha com orientações sobre os aspectos a serem avaliados nos JSPOA; um breve histórico; documento solicitando à Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), estudantes do curso de Educação Física para trabalharem nos JSPOA; fichas cadastrais das escolas participantes; documento contendo ordem e sequência dos Jogos a serem desenvolvidos; documento com avisos gerais, escrito por Eli; modelos de certificados; modelo de ficha de inscrição, além de cópias de fichas preenchidas, contendo prova, idade e naipe; orientações básicas de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) para os acadêmicos da PUCRS; projeto enviado à SME no ano de 2003; súmula contendo as modalidades, além de relatórios.

Basicamente, este *corpus* documental foi submetido a análise de adequação, no caso das fontes documentais, e a análise qualitativa do conteúdo, no caso da fonte oral. Depois da etapa da coleta das fontes, passou-se para a codificação dos documentos recolhidos e do depoimento coletado. Estes foram fichados e classificados a partir de seus registros e conteúdos. Os parâmetros utilizados para análise e a instrumentalização das informações foram definidos a partir do objeto: JSPOA. A seguir, os documentos foram submetidos ao método de análise documental e, em seguida, procedeu-se o cotejamento das fontes. Os resultados da análise crítica das informações são apresentados no tópico que segue abaixo.

JSPOA: RECONSTITUINDO O EVENTO ESPORTIVO

Ao longo das 16 edições dos JSPOA, sucedidos de 2003 até 2019, notou-se, na documentação analisada, mudanças realizadas no decorrer do evento, ao mesmo tempo em que outros elementos foram mantidos, preservando características do formato original. Há casos em que mudanças foram realizadas considerando, principalmente, a segurança dos(as) estudantes surdos(as). Na sequência, discorreremos sobre os indícios das mudanças e permanências de aspectos dos JSPOA encontrados por meio de distintas fontes averiguadas.

De início, apontam-se as distintas nomenclaturas utilizadas para se referir aos JSPOA, seja pelo professor idealizador, pela prefeitura ou pelas escolas participantes. O histórico apresentado pelo idealizador, traz em seu título: “Histórico das Olimpíadas dos Alunos Surdos de Poa”. Destaca-se que, no mesmo documento, encontramos uma imagem destacando a sigla do evento, JSPOA. Tais colocações permitem concluir que não foram padronizadas as formas de referência ao evento. Assim, por vezes este é visto como “Competição” e, em outras, como “Jogos” ou “Olimpíadas”.

As mudanças que se referem às nomenclaturas, vão além do nome dos JS-POA. Algumas destas alterações são de ordem organizacional, partindo da gestão. Outros ajustes partiram dos diálogos entre organização e professores, que relatavam situações-problemas ao preencherem a avaliação do evento. Nota-se que a participação das famílias foi essencial para que ocorresse um espaço de inclusão. O trecho a seguir evidencia a solicitação de pais que almejavam mudanças:

Ao longo dos anos, os jogos se consolidaram, sendo aguardados com ansiedade pelos alunos no início do ano letivo. Nas provas para alunos especiais (cadeirantes e outras deficiências), os pais, em 2014, solicitaram que o nome “**especial**” fosse trocado. Foi escolhida a nomenclatura “**Jovem adulto**” (THOMÉ, 2019, grifos nossos).

Para que o evento fosse compreendido pelos pais como inclusivo, ocorreu uma solicitação de troca na maneira pela qual era denominada a categoria inclusiva. O pedido foi aceito e tais estudantes permanecem até a última edição sendo chamados “Jovem adulto”. Nota-se, na solicitação acima, elementos presentes nos movimentos de luta pela desconstrução do capacitismo que, historicamente, permeia os discursos acerca dos surdos e das pessoas com deficiência nos mais variados contextos sociais, inclusive nos eventos esportivos voltados a esta população, conforme representa a situação supracitada.

Conforme entrevista do professor Eli (THOMÉ, 2018, p. s/p), na abertura do primeiro evento: “teve desfile, hino sinalizado, juramento do atleta e a condução de uma tocha acesa por um aluno. A tocha permaneceu até a quarta edição, no ano de 2007, sendo retirada a pedido dos professores, pois poderia provocar algum incidente”. Destaca-se a exclusão da tocha na cerimônia de abertura, embora a maioria dos eventos esportivos, mesmo no âmbito escolar, reinventem esta tradição, que remete a uma das principais representações dos Jogos Olímpicos da Era Moderna. No entanto, a preocupação dos professores que, talvez, tenham presenciado alguma situação perigosa para os estudantes surdos, preponderou sobre a manutenção da tradição.

Quanto às alterações relativas às práticas esportivas e a organização das competições, destacamos que as competições de atletismo, por exemplo, fizeram parte dos JSPOA desde a primeira edição, em 2003. Algumas modalidades do atletismo foram acrescentadas nas edições posteriores: Lançamento da Pelota (8ª edição - em 2010), arremesso de peso (9ª edição – em 2011), 200m rasos, e 50m para alunos especiais (com deficiência). A prova de 1.500m, que existia, foi retirada em função do enorme desgaste dos participantes. Em 2018, o atletismo estava distribuído da seguinte maneira: revezamento 4x30m; revezamento 4x50m; revezamento 4x100m; salto em distância; salto em altura; arremesso de peso; lançamento de pelota; 50m rasos; 100m rasos; 200m rasos.

As provas de natação foram disputadas a partir do ano de 2005 e permaneceram até 2008, respectivamente, da terceira à sexta edições. As provas de natação compreendiam: 25m nado livre e revezamento 4x25m nado livre nos dois naipes (masculino e feminino). Conforme mencionara o professor Eli (THOMÉ, 2018, p. s/p): “[...] a ideia era estimular os alunos a aprenderem a nadar e defender a sua escola, pois eram poucos os que sabiam. Além de ser uma atividade saudável e prazerosa, poderiam usufruir em sua vida como recreação ou em uma necessidade”. Entretanto, a boa intenção de incentivar os estudantes a aprenderem a nadar durou poucas edições, sendo a prática esportiva extinta do evento sem a explicação dos motivos que desencadearam tal decisão.

No que se refere aos esportes coletivos, o futsal, o voleibol e o basquetebol integravam o evento logo na primeira edição, em 2003, e se mantiveram no ano de 2004. No entanto, o basquetebol permaneceu entre as edições de 2003 a 2006, quando foi substituído pelo handebol, a partir da quinta edição, em 2007. Mas, permaneceu somente até a sexta edição do evento, em 2008. No ano de 2009, na sétima edição, as competições de esportes coletivos não aconteceram devido à gripe suína (THOMÉ, 2018), mantendo-se apenas as competições de atletismo. Ressalta-se que o evento estava programado para ocorrer em duas datas: no dia

15 de maio de 2009, no SESC Campestre, a disputa de duas modalidades do atletismo (corridas e salto); e no dia 21 de agosto, as competições de esportes coletivos (futsal e voleibol), contudo, estas últimas foram canceladas. As competições dos referidos esportes coletivos foram retomadas no ano seguinte, na edição de 2010.

Para seguir a análise da entrevista do professor Eli, é possível extrair indícios sobre as mudanças com relação às práticas esportivas. Contudo, não há uma explicação pontual de cada um dos esportes, no sentido de uma maior compreensão sobre as motivações que levaram algumas modalidades a serem acrescidas ou retiradas. Vale lembrar, no entanto, que a preocupação do idealizador dos JSPOA e de professores(as) envolvidos no evento era promover a participação da melhor maneira possível para os estudantes, e não apenas reproduzir o tradicional modelo de competição identificado com o esporte de alto rendimento.

Cabe ressaltar que, segundo Eli (THOMÉ, 2018), as categorias, modalidades e faixa etária, tanto no atletismo quanto nos jogos coletivos, permanecem inalteradas desde a primeira edição. Com exceção da natação, já mencionada. No atletismo, é feito um *ranking* nas diversas modalidades, contemplando o recorde das provas e o ano da conquista. Em virtude do tempo disponível, a competição não é interrompida ao meio-dia para que termine no início da tarde, visando o regresso dos estudantes às suas cidades.

No que se refere à premiação, todas as escolas recebem, na solenidade de abertura, um troféu de participação. As medalhas são entregues após cada prova, para os participantes que conquistaram, respectivamente, o primeiro, o segundo e o terceiro lugar, para as provas de atletismo; e primeiro e segundo lugar, nos jogos coletivos. Outro destaque ocorre nas provas especiais, nas quais todos recebem medalhas, visto o objetivo de valorizar a participação.

A arbitragem, geralmente, era realizada por professores e estagiários da SME. Entretanto, em documento registrado no mês de dezembro de 2002, a SME,

responsável pela organização do evento, solicitou parceria com a PUCRS para realização da arbitragem dos jogos. Cerca de 20 estudantes do quarto e quinto semestre do curso de graduação em Educação Física da PUCRS colaboraram na arbitragem e ganharam certificado de participação. O certificado fornecido para os estudantes que atuaram na arbitragem apresentava o desenho de uma mão em configuração do sinal do “eu te amo”, utilizada do termo em inglês, *I love you*, com um “j” e um “s” e a sigla POA (em Libras). Foi mencionado pelo professor Eli (THOMÉ, 2021) que os estudantes da PUCRS tiveram breves instruções de LIBRAS para facilitar a comunicação com os estudantes surdos.

Com a finalidade de aprimorar o desenvolvimento dos JSPOA, materiais foram elaborados, contendo instruções de como seria o evento, desde a abertura até o encerramento. O material impresso, produzido pela SME, servia de guia para os(as) professores(as), com orientações gerais sobre o evento, e era entregue previamente. É provável que outros materiais tenham sido produzidos a fim de estruturar, organizar e nomear as escolas que desenvolviam tarefas durante os JSPOA. Além disso, foram localizados registros dos acontecimentos durante competições.

Quanto aos locais onde foram realizadas as distintas edições do evento, as informações foram obtidas por meio da consulta aos relatórios elaborados pelo professor Eli, os quais contemplam os anos de 2003 até 2018, como também por meio da troca de mensagens por aplicativo com o referido professor. Os locais que sediaram os JSPOA foram os seguintes: Academia da Brigada Militar, em Porto Alegre/RS; SESC e Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), em Porto Alegre/RS; Sociedade de Ginástica de Porto Alegre (SOGIPA), em Porto Alegre/RS; Universidade Luterana do Brasil (ULBRA), em Canoas/RS; Centro de Treinamento do estado do Rio Grande do Sul (CETE), em Porto Alegre/RS; Parque Municipal Ararigbóia, em Porto Alegre/RS; e Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança (ESEFID) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), em Porto Alegre/RS. Observou-se que as competições

dos JSPOA aconteceram em um único local na primeira edição do evento. Entretanto, na segunda edição, em 2004, o evento foi realizado em locais diferentes, mas em um único dia. Alguns dos fatores que podem ter influenciado a definição do local do evento são as parcerias firmadas e as gestões que favoreciam o acontecimento no local escolhido.

De acordo com Thomé (2019), as escolas participantes dos JSPOA, nas primeiras edições, foram: Escola Especial ULBRA Concórdia (Porto Alegre), Escola Especial para Surdos Frei Pacífico (Porto Alegre), Escola Estadual para Surdos Professora Lilia Mazon (Porto Alegre), Escola Estadual de Ensino Fundamental Mané Garrincha (Porto Alegre), Escola Municipal de Ensino Fundamental Darcy Berbigier (Guaíba), Escola Estadual Especial Padre Reus (Esteio), Escola Municipal de Ensino Fundamental Bilíngue para Surdos Vitória (Canoas) e Escola Estadual Especial Keli Meise Machado (Novo Hamburgo). Posteriormente, o Centro Municipal de Educação dos Trabalhadores Paulo Freire (CMET) - (Porto Alegre) e a Escola Municipal de Ensino Fundamental de Surdos Bilíngue Salomão Watnick (Porto Alegre), também passaram a participar.

Algumas das escolas citadas, depois de algum tempo, interromperam a participação no evento. Por exemplo, a Escola Estadual de Ensino Fundamental Mané Garrincha (Porto Alegre), a Escola Municipal de Ensino Fundamental Darcy Berbigier (Guaíba) e o Centro Municipal de Educação dos Trabalhadores Paulo Freire (Porto Alegre), conforme mencionou o professor Eli na “Roda de Conversa sobre Esportes Surdos”, promovida pelo Centro de Memória do Esporte (CEME) da UFRGS e pelo Centro de Memória do Esporte (CEMESp) da Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes), no ano de 2021. Observa-se que duas escolas são do município de Porto Alegre e outra do município de Guaíba. Não foram mencionados os motivos que ocasionaram a desistência de tais escolas; porém, cabe pontuar que são necessárias ações diversas por parte das escolas e, fundamentalmente, do poder público municipal, para que um evento com tais características seja realizado e preservado.

Assim como nos Jogos Olímpicos, o evento tem, como simbologia, a sua mascote. As mascotes olímpicas, a cada edição, se diferem, e são escolhidas a fim de representarem a cultura do país anfitrião. No evento em questão neste texto, esta etapa envolveu a participação dos estudantes na idealização do boneco que simboliza os jogos. A mascote tem o nome de “Olímpio”, e foi confeccionado por meio de desenhos criados por alunos surdos, no ano de 2005. Estes alunos haviam participado da terceira edição dos jogos, enviando suas produções à SME. A comissão de professores da Secretaria escolheu a “ideia” da aluna Marilene de Mello, da Escola Especial para Surdos Frei Pacífico, sendo confeccionado, na época, pela estagiária de Educação Física Fernanda M. Tal mascote permanece a mesma desde então.

Em alguns cartazes que visavam a divulgação de edições do evento, foram identificadas representações que remetem aos Jogos Olímpicos, conforme evidenciado no anúncio da décima edição do evento, no qual constam os cinco arcos e, dentro de cada um, sinais em LIBRAS formando a sigla JSPOA. A intenção, provavelmente seria a de simbolizar uma aproximação entre os eventos esportivos: Jogos Olímpicos e JSPOA.

Foi selecionada uma reportagem, publicada no Diário Gaúcho, a qual conferia visibilidade ao trabalho prestado por Eli Danilo Thomé aos JSPOA. Brito (2019), em sua reportagem veiculada no dia 17/05/2019, com título: “Jogos escolares envolvem centenas de alunos surdos em Porto Alegre”, apresenta o professor Eli. Em destaque, estão duas imagens do professor, registradas por Félix Zucco, que destaca: “idealizador do projeto que deu início aos jogos há 17 anos, Eli Daniel Thomé², 69 anos, agora acompanha a competição como voluntário. A dedicação é fruto de uma visão percebida quando ainda era professor”.

Destacamos, ainda, uma reportagem do Jornal O Timoneiro (2022), sobre os estudantes participantes da 18ª edição dos JSPOA. Em imagem, é possível

² Na descrição, o nome de Eli está escrito de forma errônea. Provavelmente, deve ter havido um equívoco de digitação.

ver as medalhistas que estão com máscaras de proteção, em razão do protocolo da pandemia de COVID-19. Ainda, na imagem, as três meninas medalhistas seguram uma faixa com a descrição: 18º JSPOA/2022; no canto esquerdo, está representada a mascote e, no canto direito da faixa, o logo da prefeitura de Porto Alegre. Ao fundo, um painel da Secretaria Municipal de Esporte, Lazer e Juventude, com logos da prefeitura, nas cores verde e preto. Ao lado esquerdo, ao chão, um painel com o logo do governo federal do Rio Grande do Sul. As estudantes estão em cima de caixotes numerados, simbolizando as posições 1, 2 e 3.

A capa do projeto dos JSPOA, apresentada à SME, traz a seguinte descrição: “*Não sou deficiente, posso correr, saltar, jogar, nadar, amar e ser feliz... sem falar*”. Percebem-se muitos posicionamentos; este é um discurso. Possui uma intencionalidade, transmite um pensar, um conhecimento sobre o que buscou apresentar por meio do discurso descrito. É possível reconhecer que parte dos surdos posicionam-se diferenciando-se de pessoas com deficiência, mas identificando-se como pessoas com habilidades que vão além de se comunicarem por meio da fala.

Para além de incluir, busca-se o posicionamento de respeito pelas identidades surdas nesta produção. Em reportagem para o Diário Gaúcho, Brito (2019, p. s/p) destaca os objetivos dos JSPOA: “Incluir, integrar e estimular a prática esportiva”. Foram muitas as ações que visavam alterações, ajustes, a fim de que os estudantes se sentissem contemplados e satisfeitos em fazer parte desta competição. Em fala, durante uma roda de conversa *online* promovida pelo CEME (2021), Eli revelou fatos que ocorreram durante o primeiro evento:

Notadamente que, quando chegou, mais ou menos no final da tarde, já se percebeu que não daria tempo para terminar todas aquelas competições. As escolas começaram a ir embora, porque, era gente que tinha vindo com escolas de Canoas, de escolas de Gravataí, escolas de Esteio, de Novo Hamburgo, que era o município que ficava mais longe de Porto Alegre. Então, pegar a BR era muito complicado. Na avaliação que fizemos na outra semana, corrigimos esses nossos erros e a competição, então, ficou sendo em dois momentos, um momento do atletismo e na outra semana em outro dia, os jogos coletivos com diversas categorias (CEME, 2021, p. s/p).

Foram necessários ajustes após a vivência desse primeiro dia de competição. Tal situação só foi identificada através das avaliações feitas pelos professores. Deste modo, se tornou imprescindível reestruturar os jogos a fim de que os estudantes não ficassem exaustos e com fome. Eli, ao dar continuidade ao seu relato, evidenciou que as escolas traziam seus lanches, pois as competições não paravam ao meio dia e que havia a necessidade de finalizar os jogos às 15 horas. Este cronograma previa tempo hábil para os estudantes se deslocarem e retornarem até as suas cidades e escolas.

Ao detalhar uma avaliação, datada de 2003, sendo esta uma avaliação que se refere ao primeiro JSPOA, é possível identificar que foram essenciais as sugestões dos professores, em especial o fator mencionado em que sugerem que o evento possa acontecer em dois dias e turnos distintos. Tais registros permitem mudanças quando necessárias e a manutenção dos JSPOA, pois a participação ativa das escolas nas avaliações é que viabiliza as melhores condições de se realizarem os jogos.

Vale destacar, uma vez mais, aspectos relacionados às escolas participantes dos jogos. Foram localizadas duas reportagens divulgadas pela prefeitura de Canoas. A primeira, datada de 2005, sob o título: “Escola Vitória garante classificação nos Jogos de Estudantes Surdos de POA” e, a segunda, datada de 2018, traz a informação: “EMEF Vitória participa de jogos esportivos em Porto Alegre”. Pode-se perceber que, duas prefeituras procuram divulgar o evento em seus *sites* oficiais, a citar: a prefeitura de Porto Alegre, que é a cidade sede do evento e a prefeitura de Canoas. Não foram identificados registros dos demais municípios participantes. Ressalta-se que é notório um esforço por parte das prefeituras destas duas cidades em manterem atualizadas as conquistas de suas equipes ou mesmo divulgar o evento. Tais reportagens trazem visibilidade e valorização dos JSPOA.

Foi selecionada uma reportagem divulgada pela Prefeitura de Canoas/RS, no *youtube*³, elaborada para o programa Rio Grande no ar, que forneceu as informações sobre a participação de Larissa Costa (2018):

Eu me sinto muito feliz porque, antigamente, os surdos não tinham esses campeonatos de futebol e tudo mais. Os surdos fizeram toda uma luta, uma batalha até conseguir ter a chance de participar desses campeonatos. Então, para mim, é muita emoção, porque o surdo tem, sim, esse momento e a gente agradece muito o lugar, a organização do campeonato e tudo. A gente fica muito feliz (COSTA, 2018).

Ao ler a expressão “antigamente”, mencionada pela estudante, pode-se questionar sobre o período ao qual ela se refere. Informações mais precisas poderiam ser obtidas com a atleta por meio de uma entrevista. Na continuidade de sua fala, é possível extrair elementos interessantes, nos quais a estudante menciona uma luta das pessoas surdas, visto que, ao longo da história foram inúmeras as adversidades vencidas e as conquistas das pessoas surdas, tais como leis e direitos sociais.

Uma das falas da estudante fica para reflexão: o trecho em que destaca uma luta específica, alicerçada em um discurso voltado ao fomento relativo à participação dos estudantes surdos em campeonatos esportivos. Esse excerto tocou às autoras do presente estudo durante o processo de análise e, ao mesmo tempo, faz-nos pensar sobre o fato de estarmos trazendo contribuições à bibliografia da área de Educação Física, principalmente ao considerar o “lugar”, a representação de quem fala.

Em matéria produzida pelo Visual (2016), o repórter menciona: Mas, aqui, a coisa não funciona no grito, porque todos os jogadores são surdos. Quando o jogo começa é a linguagem do corpo que vale, em vez do apito, os árbitros usam lenço vermelho amarrado no pulso e o treinador se desespera na beira da quadra para passar instruções. Destacamos a fala do treinador ouvinte: “É difícil porque é no visual. É através da LIBRAS que eles têm que visualizar o professor, mas,

³ A saber: EMEF Bilíngue para Surdos Vitória nos Jogos dos Estudantes Surdos de Porto Alegre.

o interesse deles é claro, é o jogo! Então, às vezes, a gente quer passar alguma instrução e demora! Até chamar atenção no visual para passar instruções, dá uma angústia”.

Nota-se, portanto, nas falas acima destacadas, que são necessárias adaptações quanto à forma de dialogar durante uma partida. Como os estudantes são surdos, os gritos são inúteis, entretanto, estes, por vezes, acontecem por parte dos treinadores e de crianças ouvintes, que acompanham na beira da quadra. Quando se fala em linguagem do corpo, pensa-se nas muitas possibilidades de expressão corporal e de gestos possíveis de se fazer durante uma partida. Aqui pode-se citar a própria linguagem de sinais mencionada pelo treinador ou é possível estabelecer combinações prévias de gestos, com intuito de que os surdoatletas e seu técnico possam utilizar durante a partida, lembrando algo que foi treinado.

É possível notar as adaptações através da reportagem de Panorama (2019), por meio da narração de uma das provas: “Não tem sinal sonoro, mas tem bandeira para dar a largada, nas provas de revezamento do atletismo”. Sobre as adaptações, Di Franco (2019) pondera: “Não há esportes adaptados para os atletas surdos. Todavia, nas competições, ocorrem adaptações como a substituição da sinalização auditiva por sinais visuais” (DI FRANCO, 2019, p. 53).

Quando se reflete acerca das mudanças pelas quais as escolas e a sociedade como um todo vem passando, observa-se que elas se reconfiguram conforme os novos arranjos sociais, que podem ser percebidos por meio de políticas públicas de acessibilidade ao esporte. Assim sendo, o que vem sendo produzido e estruturado nesses contextos, relativos à temática dos esportes para pessoas surdas, pode ser abordado também como assunto nas aulas de Educação Física.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste texto, buscou-se apresentar elementos relativos aos Jogos Municipais de Estudantes Surdos de Porto Alegre (JSPOA) que evidenciam representações sociais e práticas culturais construídas e difundidas ao longo das edições do evento. Assim como sucede em outros eventos esportivos não convencionais ou olímpicos, isto é, voltados às pessoas com surdez ou com alguma outra deficiência, identificou-se que a criação, a realização e a continuidade dos JSPOA, somou esforços de poucas pessoas, com destaque ao seu idealizador, o professor Eli Thomé. Nota-se, assim, que as representações sociais que dão maior visibilidade e importância aos eventos e competições que tem como participantes as pessoas sem deficiência, dificultam a materialização e a difusão daquilo que inclui a parcela da população que possui alguma característica particular, como a surdez e a comunicação por meio da língua de sinais.

Os próprios discursos e as representações adotadas pelas pessoas envolvidas com a organização dos eventos, como o uso de terminologias capacitistas, à exemplo da palavra “especial”, e/ou a utilização de símbolos que aludem aos Jogos Olímpicos, muitas vezes, contribuem para a conformação de representações que colocam as pessoas com surdez ou com deficiência como as “diferentes” e que estariam buscando, de algum modo, vivenciar um evento nos moldes dos jogos voltados às pessoas sem deficiência. De forma contrária, as pessoas com surdez buscam desconstruir este imaginário social, criando jogos próprios da comunidade surda, como as Surdolimpiadas, e lutando pelo reconhecimento das suas práticas enquanto uma cultura. Nesta prática cultural, entende-se que não há quaisquer diferenças com relação aos jogos e as modalidades esportivas, por exemplo, havendo apenas a particularidade da comunicação por meio da linguagem sinalizada no lugar da linguagem verbal.

Finaliza-se, assim, pontuando que as representações sociais ligadas ao esporte para pessoas com surdez carecem de modificações no âmbito do imaginário

social, de modo que o imaginário preponderante convirja para com o reconhecimento destes eventos como uma prática cultural e não como um espaço de “inclusão” dos diferentes.

REFERÊNCIAS

BRITO, Jéssica. Jogos escolares envolvem centenas de alunos surdos em Porto Alegre. **Diário Gaúcho**, Porto Alegre, 15 de maio de 2019. Disponível em: <<http://diariogaucha.clicrbs.com.br/rs/dia-a-dia/noticia/2019/05/jogos-escolares-envolvem-centenas-de-alunos-surdos-em-porto-alegre-10939472.html>>. Acesso em: 01 de abril de 2023.

CEME. **CEME na “escuta” dos esportes surdos**. Porto Alegre, 19 de maio de 2021. Centro de Memória do Esporte (CEME/ESEFID/UFRGS). Disponível em: https://www.facebook.com/watch/live/?ref=watch_permalink&v=125531149570251. Acesso em: 07 fevereiro 2023.

COSTA, Larissa. **Inclusão: Competição em Poa**. Entrevista concedida a Gisa Guerra. Record TV RS. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=xOOWOs5LM58>>. Acesso em: 01 de abril de 2023.

DI FRANCO, Marco Aurélio Rocha. **Surdolimpíadas (Deaflympics): histórias e memórias dos Esportes Surdos no Brasil (1993-2017)**. 2019. 111 f. Tese (Doutorado) - Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

FERNANDES, Viviane Dulus de Lima. **Jogos Municipais dos Estudantes Surdos de Porto Alegre (JSPOA): sinalizando uma história do esporte (2003-2019)**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança. Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, Porto Alegre, 2023.

O TIMONEIRO. **Estudantes canoenses de escola bilíngue para surdos conquistam 50 medalhas**. Disponível em: <https://jornaltimoneiro.com.br/index.php/2022/06/10/estudantes-canoenses-de-escola-bilingue-para-surdos-conquistam-50-medalhas/>. Acesso em: 01 de abril de 2023.

PANORAMA, Simone Feltes. **17ª edição dos Jogos dos Estudantes Surdos de Porto Alegre**. Panorama TVE, Porto Alegre, 15 de maio de 2019. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=HOHqQQHVzUw>>. Acesso em: 11 fevereiro de 2022.

ROCHA, Luis Fernando. Teria das Representações Sociais: a ruptura de paradigmas das correntes clássicas das teorias psicológicas. **Psicologia: ciência e profissão**, v.34, n.1, 2014, p.46-65. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-98932014000100005>. Acesso em: 18 de março de 2023.

SOUZA, Dulcineia Beirigo. **Representações sociais sobre indisciplina em sala de aula dos professores iniciantes da rede municipal de Presidente Prudente-SP: implicações para a formação inicial**. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, SP, 2005.

THOMÉ, Eli Danilo. **Histórico dos Jogos Surdos** [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <elidanilo5@gmail.com> em 06 ago. 2019.

THOMÉ, Eli Danilo. **Entrevista com Eli Danilo Thomé**. Entrevista concedida à Viviane Dulus de Lima Fernandes. Porto Alegre: 2018.

VISUAL. **TV Brasil**, 16 de junho de 2016. Repórter Visual. Disponível em <https://tvbrasil.ebc.com.br/visual/episodio/visual-06062016?page=41>. Acesso em: 01 de abril de 2023.

CAPÍTULO 5



A (IN) VISIBILIDADE DA VIOÊNCIA PSICOLÓGICA NA MÍDIA JORNALÍSTICA: UM ESTUDO DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Beatriz Motta Neves

Mariana Schubert Lemos

Sabrine Mantuan dos Santos Coutinho

INTRODUÇÃO

Estudos envolvendo produtos midiáticos e representações sociais (RS) constituem um campo em expansão, o que se deve principalmente ao fato de a mídia possuir uma grande influência nos comportamentos, atitudes e pensamentos de diferentes grupos sociais (SIMONEAU; OLIVEIRA, 2014). Os meios de comunicação em massa são utilizados como fontes de pesquisa dentro da Teoria das Representações Sociais (TRS) desde o seu surgimento, já que Serge Moscovici, em sua obra inaugural publicada em 1961, optou por utilizar a imprensa como um meio de investigar como a psicanálise era compreendida pelos franceses (MOSCOVICI, 2012). A partir disso, o autor organizou a comunicação em três sistemas: a difusão, responsável pela circulação do conhecimento nos diferentes grupos sociais (LOBO; WERNECK, 2018; MOSCOVICI, 2012; SOUSA *et al.*, 2019); a propagação, que se refere às crenças compartilhadas por um grupo específico e o posicionamento tomado frente às críticas externas (LOBO; WERNECK, 2018); e a propaganda, que desempenha um papel fundamental na formação de opiniões a respeito de diferentes temas e grupos, por meio de táticas pautadas na persuasão e no controle (SOUSA *et al.*, 2019).

Alexandre (2001) destaca que os meios de comunicação em massa constituem “[...] instrumentos fundamentais na produção da nova coesão social exatamente porque lidam com a fabricação, reprodução e disseminação de representações sociais que fundamentam a própria compreensão que os grupos sociais têm de si mesmos e dos outros, isto é, a visão social e a autoimagem” (p. 116). Por tal razão, a TRS foi escolhida como o referencial teórico a ser utilizado na pesquisa aqui relatada, derivada de um estudo mais amplo, que objetivou verificar como a violência psicológica (VP) aparece representada em matérias sobre violência contra a mulher.

A Lei 11.340/06, popularmente conhecida como Lei Maria da Penha, expressa em seu texto cinco tipos de violência doméstica e familiar: física, psicológica, sexual, patrimonial e moral (BRASIL, 2006). No entanto, embora a literatura científica que se dedica a elucidar o fenômeno da violência contra as mulheres seja relativamente ampla, dentro das investigações normalmente há um destaque em tipologias que tragam consequências para as vítimas que possam ser visualmente observáveis, tais como a violência física e a sexual. Em contrapartida, violências consideradas mais simbólicas (como a psicológica, que será tratada neste capítulo) terminam sendo negligenciadas, o que ocorre principalmente devido à dificuldade de identificação. Desse modo, cabe destacar, a fim de prosseguir com a discussão aqui proposta, a definição de VP expressa no artigo 7º da lei anteriormente citada:

Qualquer conduta que lhe cause dano emocional e diminuição da autoestima ou que lhe prejudique e perturbe o pleno desenvolvimento ou que vise degradar ou controlar suas ações, comportamentos, crenças e decisões, mediante ameaça, constrangimento, humilhação, manipulação, isolamento, vigilância constante, perseguição contumaz, insulto, chantagem, violação de sua intimidade, ridicularização, exploração e limitação do direito de ir e vir ou qualquer outro meio que lhe cause prejuízo à saúde psicológica e à autodeterminação (BRASIL, 2006, p. 2).

Existem múltiplos fatores apontados na literatura como causadores da VP, e alguns autores enfatizam as desigualdades entre os gêneros, as influências culturais e a primazia de uma visão conservadora na sociedade como determinantes (BECCHERI-CORTEZ; SOUZA, 2013; MONTEIRO; ZALUAR, 2012; NARDI; BENETTI, 2012; ROSA *et al.*, 2013; TIMM *et al.*, 2011; ZANCAN *et al.*, 2013). Assim, ao tentar investigar tal tipologia, inevitavelmente nos deparamos com outros objetos que estão inseridos dentro do sistema de RS referentes à problemática da violência contra as mulheres. Um exemplo é o conceito de gênero, que no presente capítulo seguirá a perspectiva de Joan Scott (1995), que compreende esse termo como “um elemento constitutivo de relações sociais baseadas

nas diferenças percebidas entre os sexos, o gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder” (p. 16). Portanto, a violência contra as mulheres se constitui como uma violência motivada por razões de gênero, já que ocorre devido às relações de dominação que estão implícitas no convívio social entre homens e mulheres, e que podem ser mais facilmente observadas em relacionamentos conjugais que seguem um modelo tradicional de família, nos quais os papéis de gênero encontram-se cristalizados, cabendo exclusivamente ao homem a posição de provedor e à mulher a posição de cuidadora (ZANCAN *et al.*, 2013).

Um exemplo que assinala como as relações construídas dentro do contexto familiar podem influenciar no processo de naturalização da VP é o estudo realizado por Oliveira *et al.* (2014), no qual participaram adolescentes com idades entre 15 e 19 anos, e que mostrou em seus resultados que os participantes conviviam diariamente com agressões verbais dentro da família, e que tal fato contribuiu para que eles perpetuassem esse mesmo tipo de comportamento agressivo em seus relacionamentos íntimos, incluindo amigos e relacionamentos amorosos.

Oliveira *et al.* (2016), por outro lado, demonstraram que muitos filmes, músicas e obras literárias utilizam o romance como uma forma de disfarçar as violências silenciosas, o que contribui para que haja dentro da sociedade uma naturalização e até uma certa romantização de relacionamentos abusivos.

Todo esse processo cultural de invisibilização da VP termina por refletir-se na maneira como notícias são veiculadas diariamente na mídia, sendo comum que algumas modalidades de violência recebam mais destaque (como estupros e feminicídios, por exemplo), ao mesmo tempo em que alguns aspectos (como crimes e estatísticas) são privilegiados em detrimento de outros, que acabam sendo menos difundidos, o que será tratado no presente capítulo.

MÉTODO

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, descritiva e documental, que teve como fonte de dados matérias da Revista Istoé (revista de grande circulação, considerada uma das mais importantes do país, assim como a Veja e a Época) que noticiavam casos de relacionamentos abusivos e/ou de violência doméstica, publicadas no período entre 2012 e 2021. A busca pelas matérias ocorreu no site da revista, utilizando como termos de busca “violência contra a mulher”, “violência psicológica” e “violência de gênero”.

Foram encontradas inicialmente 287 matérias, porém 35 eram duplicatas e 30 não se encaixavam nos critérios da pesquisa e, portanto, foram descartadas, dando origem a uma amostra final composta por 222 reportagens. Como o presente capítulo é produto de uma pesquisa mais ampla (abordada em dissertação de mestrado), optou-se, aqui, por utilizar somente as 47 matérias que foram coletadas a partir do termo “violência psicológica”, com o intuito de apresentar uma discussão voltada especificamente a essa tipologia.

Para a análise dos dados, foi utilizada a análise de conteúdo temática, que consiste em um método que utiliza procedimentos que possibilitam a codificação, classificação e categorização dos documentos (BARDIN, 1995). Tal análise, resultou na organização de dois grandes eixos, aos quais se vincularam categorias temáticas.

RESULTADOS

O material proveniente da análise de conteúdo temática das matérias que abordavam a VP foi dividido conforme quadro 1, a seguir. Nele estão indicados os nomes atribuídos aos eixos e às categorias, bem como a frequência.

Quadro 1 - Violência psicológica - eixos e categorias temáticas

Eixos temáticos	Categorias analíticas	Frequência
1) Significações sobre gênero e violência: aspectos culturais, sociais e políticos	a) Papéis sociais de gênero e violência	3
	b) Violência política de gênero	4
	c) Violência contra a mulher e repercussões midiáticas	14
2) Considerações sobre a violência: dados, desafios e iniciativas de enfrentamento	a) Estatísticas de violência ao longo dos anos	4
	b) Violência durante a pandemia de Covid-19	2
	c) Visibilidade da VP e iniciativas legais de enfrentamento	15
	d) Lei Maria da Penha: avanços e entraves	5

Eixo 1 - Significações sobre gênero e violência: aspectos culturais, sociais e políticos

O eixo 1 foi formado por 21 matérias sobre violência, gênero e suas relações com aspectos culturais, sociais e políticos, sendo subdividido em três categorias. A primeira categoria, “**Papéis sociais de gênero e violência**”, englobou matérias que traziam como temática as diferenças entre os papéis sociais atribuídos a homens e mulheres, por vezes atrelados a relações marcadas pelo uso da violência, seja ela psicológica, moral ou física. A construção da ideia de uma masculini-

dade viril, forte e dominante está ligada às violências sofridas pelas mulheres. Além de matérias relacionadas a comportamentos designados socialmente aos homens, também foram identificadas matérias que traziam as perspectivas de mulheres que passavam por situações de violência, suas dificuldades, a questão da dependência, tanto emocional quanto econômica, além de outros fatores interseccionais, que entrelaçam questões sociais, culturais, de raça e capacidade, como podemos ver no trecho de uma matéria abaixo, que está acompanhado de título e ano de publicação:

Márcia Gori denunciou o ex-marido após décadas de abuso constante. Ao longo de quase 30 anos, eu, minhas filhas e meus animais sofremos nas mãos desse homem com violência moral, psicológica e física, lembra. Ela explica que, aos olhos da comunidade, ele era um homem desprendido, casado com uma mulher com deficiência, duas filhas, que deixou de viver para cuidar de nós, conta (Acesso à rede de denúncia de violência é desafio para mulher com deficiência, 2017).

Algumas matérias (quatro) tratavam sobre a VP especificamente no âmbito político, sendo agrupadas na subcategoria “**violência política de gênero**”, que demonstra que a VP, assim como outros tipos de violência contra a mulher, não ocorre somente no contexto doméstico, mas, sim, atinge outras esferas da vida cotidiana. Segundo uma das matérias, esse tipo de violência é utilizado na política como forma de controle, para impedir a participação plena das mulheres na política, como podemos ver no exemplo a seguir:

As violações mais comuns são de natureza psicológica, incluindo difamação, intimidação e ameaças. Além da violência psicológica, também pode ocorrer agressão física e simbólica, pressão econômica e abuso sexual, com a finalidade de impedir ou restringir o acesso e exercício de funções públicas ou induzi-la a tomar decisões contrárias à sua vontade (MMFDH lança selo “Não à Violência Política, 2020).

Estatísticas de outra matéria dessa mesma subcategoria demonstravam que a violência política de gênero atingia 75% das candidatas ao cargo de prefeita nas capitais brasileiras na época do levantamento, além de outros dados relevantes

destacados a seguir:

No levantamento feito pelo Estadão, a violência psicológica, que causa danos no estado mental ou emocional, foi quase unânime (97,7%) entre as que sofreram ataques na campanha. O ambiente de mais violência foi a internet, citado por 78% das mulheres (Violência atinge 75% de candidatas a prefeita em capitais, 2021).

O tema “**violência contra a mulher e repercussões midiáticas**” abarcou o conjunto de 14 matérias com o foco em repercussões midiáticas de casos de pessoas relevantes na mídia, como artistas, pessoas públicas e famosos que vivenciaram situações de violência contra a mulher. Uma grande parte dessas matérias era advinda da seção “Istoé Gente”, que reúne matérias de celebridades conhecidas no país. Uma das matérias trouxe o relato da atriz Taís Araújo, que contou sua experiência como vítima de violência psicológica e matrimonial:

Violência patrimonial (quando a mulher não tem posse dos próprios documentos, cartões de banco ou não pode ser dona da sua própria vida financeira) As pessoas entendem como violência, às vezes, só a violência física. Tem a violência psicológica, aquele grito mais alto (Taís Araújo revela que sofreu dois tipos de violência, 2020).

Outras matérias dessa mesma categoria traziam, além da perspectiva da pessoa que esteve em situação de violência, os encaminhamentos jurídicos que o caso teve. Na matéria sobre o caso do DJ Ivis, que agrediu sua ex-companheira psicológica e fisicamente, a influenciadora que sofreu a situação utilizou as redes sociais para expor o caso desde sua denúncia até a vitória da decisão legal, destacada no trecho:

Um avanço, uma conquista de todas nós! Até porque a violência psicológica precede a física! Quase sempre somos violentadas nesse sentido, humilhadas, diminuídas, manipuladas, acabam com nossa autoestima pra que assim também fiquemos desacreditadas de nós mesmas e sem energia pra tomarmos uma decisão (...) (Pâmela Holanda comemora lei contra violência psicológica, 2021).

Nessa categoria, também foram englobadas as matérias de pessoas anônimas que acabaram recebendo repercussão na mídia, como é o exemplo da mulher

que foi acusada de planejar o homicídio de seu marido. De acordo com o relato da mulher, ela e sua filha eram vítimas do marido, ao qual a agredia física e psicologicamente e mantinha relações incestuosas com a própria filha. O trecho abaixo dá mais detalhes do acontecimento:

Na ação, Jaelson e a filha foram baleados, mas sobreviveram. A jovem, de 20 anos, perdeu a visão de um olho. De acordo com o depoimento de Maria Aparecida, ela sofria violência psicológica e violência física (...) Ela queria se separar e ele não deixava. Conversando com ela, a gente notou que ele queria manter à força essa relação para justamente acobertar o relacionamento que ele tinha com a filha, disse o delegado Daniel Aragão, responsável pelo caso (...) (CE: pai mantinha casamento para acobertar incesto com a filha, diz delegado, 2021).

Eixo 2 - Considerações sobre a violência: dados, desafios e iniciativas de enfrentamento

O eixo 2 é composto por 26 matérias e foi subdividido em 4 categorias, que apresentam informações a respeito de estatísticas da violência contra as mulheres e os desafios existentes no que diz respeito ao seu enfrentamento, assim como estratégias que vem sendo propostas visando a minimização do problema.

A categoria “**Estatísticas de violência ao longo dos anos**” foi criada com o intuito de englobar as matérias (quatro) que possuíam como enfoque a apresentação de dados estatísticos da violência. Muitas das matérias inseridas nesta categoria utilizaram como fonte de dados a Central de Atendimento à Mulher (Ligue 180), com a finalidade de discorrer sobre o aumento de denúncias/queixas, as diferentes tipologias da violência, assim como a dificuldade de identificação da VP, foco central da presente investigação.

A título de exemplificação, cabe mencionar uma matéria que apresentou informações provenientes da 12ª edição do “Dossiê Mulher”, desenvolvido pelo Instituto de Segurança Pública (ISP), cujas informações eram referentes ao Estado do Rio de Janeiro, no ano de 2016. Os resultados da pesquisa revelaram que

o ambiente doméstico era o local onde a violência contra as mulheres ocorria com mais frequência e que os agressores eram sempre pessoas conhecidas, como companheiros, familiares, vizinhos e amigos, sendo que em 68% dos casos a violência praticada era a física, em 65% era a psicológica e em 38% a violência sexual. A seguir, segue um fragmento da matéria que expressa uma fala da organizadora do Dossiê, que discorre sobre as consequências da VP:

O que a gente mostra no dossiê é uma parte dessa violência, de algumas pessoas que conseguem romper esse silêncio, que conseguem entender que a relação que elas estão vivendo é uma relação de violência. Não só violência física, como a violência psicológica, que é muito perversa. A violência psicológica pode, muitas vezes, levar uma mulher ao suicídio. O lado mais perverso disso é que, por vezes, você não consegue associar a causa de um suicídio a uma violência que ela sofreu antes (Dossiê mulher: maior parte da violência contra a mulher ocorre dentro de casa, 2017).

A segunda categoria inserida no eixo 2, denominada **“Violência durante a pandemia de Covid-19”**, foi criada com o intuito de representar as matérias (duas, no total), que tinham como enfoque apresentar dados que representassem somente o período em que ocorreu o aumento de notificações de casos devido ao isolamento social, tanto no Brasil quanto em outros países. Uma das matérias incluídas nesta categoria apresentava dados do Estado do Rio de Janeiro, trazendo a informação de que o índice de violência doméstica havia crescido 10% devido à quarentena, conforme dados do Instituto de Segurança Pública (ISP):

Nos crimes de violência física a alta ficou em 10% na comparação ao mesmo período do ano passado. Nos crimes de violência sexual o índice subiu 17% em relação a 2019. Quando a análise se refere ao total dos registros dos crimes, os de violência física representam 68,8%, enquanto no ano passado eram 60,8%. Já os de Violência Sexual o percentual subiu de 55,4% em 2019, para 72,4% em 2020. Embora a proporção tenha aumentado, houve redução de 65,4% nos números gerais dos registros de crimes de violência moral contra a mulher. Enquanto em 2020 foram 1.571, no ano passado ficaram em 4.537. Os de violência patrimonial caíram 60,8% saindo de 822 em 2019 para 322 em 2020. Os crimes de violência psicológica tiveram queda de 58,8%. Em 2020 são 2.467 contra 5.993 em 2019 (Crime de violência contra a mulher aumentou 10% na quarentena, 2020).

Já a categoria “**Visibilidade da VP e Iniciativas Legais de Enfrentamento**”, apresentou o maior número de matérias dentro do eixo 2, totalizando 15. De modo geral, tal categoria abarca conteúdos que expressam a dificuldade de identificação da VP, assim como projetos de lei e outras estratégias que foram propostas nos últimos anos, no Brasil e ao redor do mundo. Dentre as matérias aqui incluídas, quatro tinham como destaque o “Programa Sinal Vermelho”, projeto que tinha como objetivo promover assistência às mulheres em situação de violência doméstica. Além disso, tal proposta, que havia sido encaminhada para o Senado, também visava a inclusão da tipificação do crime de VP:

Pelo projeto, a violência psicológica contra mulher fica caracterizada para aqueles que causarem dano emocional, perturbação ou tentarem controlar ações e decisões mediante ameaça, constrangimento, humilhação, manipulação, isolamento, chantagem, ridicularização, limitação do direito de ir e vir ou qualquer outro meio que prejudique a saúde psicológica e a autodeterminação (Senado aprova projeto que tipifica violência psicológica contra mulher, 2021).

Dentro desta categoria também foi incluída uma matéria que abordava o crime de perseguição (ou *stalker*), expressando a maneira como a lei brasileira estava atuando no que diz respeito às punições nestes casos específicos, considerando a inclusão desta tipificação no Código Penal. O trecho a seguir apresenta as mudanças que foram realizadas:

A nova tipificação do crime de perseguição revogou uma lei da década de 1940 que dizia respeito a quem perturbasse a tranquilidade de outra pessoa por acinte ou por motivo reprovável. A pena era de 15 dias a 3 meses de prisão. A nova regra, por sua vez, prevê reclusão de até 2 anos. Em casos em que as vítimas são crianças, adolescentes e idosos, mulheres apenas por sua condição de sexo feminino, ou em que o agressor usa algum tipo de arma ou atua acompanhado, a pena pode ser ainda maior (Perseguição implacável, 2021).

Por fim, uma última categoria denominada “**Lei Maria da Penha: avanços e entraves**” foi criada para representar as matérias que abordavam a Lei Maria da Penha, considerada um marco no combate à violência doméstica e familiar contra as mulheres. As matérias incluídas nesta categoria ressaltam, de modo geral,

a importância da lei, os desafios e a necessidade de melhorias em sua aplicação. Para exemplificar, segue um fragmento no qual a VP foi mencionada:

A Lei Maria da Penha definiu cinco formas de violência: física, sexual, moral, psicológica e patrimonial. Até então, a violência contra a mulher era identificada apenas com o olho roxo, lembra Valéria. Em 2015, nova conquista com a tipificação do crime de feminicídio e, neste mês, a criação do tipo penal violência psicológica. Essas violências estão sempre acontecendo concomitantemente e, muitas vezes, acaba em feminicídio, diz Sônia (Lei Maria da Penha completa 15 anos, 2021).

DISCUSSÃO

Pela análise dos conteúdos temáticos abordados nas matérias, foi possível perceber as crenças, concepções e atitudes em torno do objeto social em foco, partindo da ideia de que representações sociais “são conhecimentos naturais dos indivíduos que são transmitidos de geração para geração, são opiniões e ideias de pessoas de um grupo sobre determinado fenômeno ou acontecimento” (SOUSA; SOUZA, 2021, p. 2). Isso indica que as matérias jornalísticas, apesar de não relatarem com exatidão a forma de pensamento e comunicação das pessoas, podem ser úteis para acessar a diferentes elementos das representações sociais de um objeto para um determinado grupo em uma certa época, que estão de acordo com um contexto social e cultural. Esses discursos jornalísticos também acabam por afetar seu público, que aqui não é entendido como um sujeito passivo, mas ativo na construção de seu conhecimento social (SOUSA *et al.*, 2019).

As categorias “**Violência política de gênero**” e “**Violência contra a mulher e repercussões midiáticas**” foram as que mais se destacaram no cumprimento do objetivo de identificar elementos de representações sociais de VP na revista pesquisada, abarcando a maior parte das matérias que tratavam do assunto e trazendo pistas de como esse tipo de violência ocorre, sendo a primeira com foco em relações de trabalho (política) e a segunda em relações amorosas e familiares. As matérias não focavam especificamente na VP, assim como em sua maior parte

não traziam sua conceituação, enfatizando sobretudo atos e práticas concretas relacionados a esse tipo de violência, como demonstram os trechos a seguir: *“as violações mais comuns são de natureza psicológica, incluindo difamação, intimidação e ameaças”* (MMFDH lança selo “Não à Violência Política, 2020); *“sofri pressão psicológica e exclusão dentro do confinamento. Ouvi palavras duras, fui tratada com grosseria e frieza diversas vezes. Queriam me fazer sentir culpada por erros que não eram meus e mais uma vez inferiorizando a voz da mulher ou diminuindo nossa força”* (A Fazenda: Liziane anuncia que vai processar Erasmo Viana e Nego do Borel, 2021); *“A única vez que tentei conversar sobre como eu gostava de transar, fui humilhada, enquanto ele gritava que eu não sabia o que era sexo com um homem de verdade”* (Julia Konrad fala sobre estupro conjugal que sofreu durante relacionamento, 2020); *“Também relatou que teria sofrido ameaças, recebido xingamentos e sido traída por Thiago”* (Thiago Wild é indiciado por supostos crimes contra ex-namorada, 2021); *“Sofreu agressões não só físicas, mas psicológicas durante todo o seu relacionamento, ao longo de 13 anos, marcado por xingamentos do mais baixo calão, berros, cuspes, tapas e puxões de cabelo e manipulações”* (Advogado Roberto Caldas é inocentado após acusação indevida, 2020).

Deste modo, ao invés de enfatizarem uma definição do que seria a VP, os elementos de representações sociais identificados nas matérias desta revista aparecem associados a ações cotidianas, tais como “difamação”, “intimidação”, “ameaças”, “grosseria”, “frieza”, “inferiorização/ diminuição”, “gritos”, “humilhações”, “xingamentos” e “manipulações”, o que aparece de acordo com a definição dessa tipologia na Lei Maria da Penha (BRASIL, 2006). Em resultado semelhante, Echeverria (2018) questionou a homens e mulheres quais os comportamentos que se relacionavam à VP. Nessa pesquisa, os homens citaram “ameaça”, “rebaixamento da mulher”, “chantagem”, “humilhação”, “submissão”, “xingamentos”, “ferir a autoestima”, entre outros. As mulheres priorizaram palavras

como: “chantagem emocional”, “xingamentos”, “menosprezo”, “desvalorização da mulher”, “proibição”, “ameaça”, “rebaixamento”, etc. A pesquisa concluiu que tanto homens quanto mulheres trouxeram respostas que traziam referências a termos próximos ao que define a Lei Maria da Penha (BRASIL, 2006).

Pode-se notar, entretanto, que esses termos não representam unicamente a VP, mas também a moral, indicando haver uma dificuldade de distinguir essas duas tipologias. A violência moral se configura como “qualquer conduta que configure calúnia, difamação ou injúria”, de acordo com essa lei (BRASIL, 2006). No entanto, o termo “difamação” também aparece como um elemento de representação social de VP nas matérias jornalísticas. Vale destacar que essas tipologias são distintas na Lei Maria da Penha (BRASIL, 2006) e, apesar de ambas acarretarem prejuízos na vida da mulher em situação de violência, a VP isoladamente não se configura como um crime contra a honra, como é o caso da violência moral.

Nesse sentido, nota-se uma dificuldade das matérias de apresentarem uma diferenciação entre violência moral e VP. Além disso, há uma escassez de um entendimento explícito sobre a definição de VP, o que pode estar relacionado também com sua dificuldade de identificação, e devido a muitos comportamentos violentos psicologicamente serem naturalizados nos relacionamentos, o que está entrelaçado com uma diferença de poderes entre os gêneros. Ainda assim, diante do panorama analisado, pode-se observar um avanço no reconhecimento da existência da VP, abordado pelas matérias.

A categoria **“Visibilidade da VP e iniciativas legais de enfrentamento”** focou no destaque que a VP tem recebido nos últimos anos, inclusive com importantes avanços jurídicos e estratégias legais de enfrentamento, apesar de uma dificuldade de identificação e comprovação desse tipo de violência, o que dificulta sua materialização nos procedimentos jurídicos, uma vez que é “invisível”, fazendo com que muitas mulheres só busquem ajuda quando sofrem violências

físicas. Ressalta-se que os enfrentamentos trazidos pelas matérias tinham como foco a criminalização da VP, o que demonstra que o destaque tem sido as estratégias punitivas. Um dos destaques legais mais mencionados pelas matérias foi a Lei 14.188/2021, que incluiu a VP no Código Penal. A partir dessa lei, a criminalização dessa tipologia ficou mais expressa, facilitando seu tratamento pelas vias da criminalização, de modo que diversas mulheres atendidas em delegacias que desejam o encaminhamento jurídico para resolver sua situação tenham um maior amparo legal (FERNANDES *et al.*, 2021).

Das matérias analisadas, apenas uma tinha como objeto central a prevenção da VP; no entanto, noticiava uma campanha de conscientização sobre esse tipo de violência na Itália, não no Brasil. Nacionalmente, apesar da Lei Maria da Penha (BRASIL, 2006) apresentar a proposta de “prevenção-assistência-repressão” como combate à violência contra a mulher, nota-se que na prática o que ocorre é uma ênfase na criminalização desse tipo de violência. Nesse cenário, estratégias preventivas não são destacadas pela mídia, tampouco investidas pelo Estado (SOUZA; CORTEZ, 2014).

As matérias desta categoria, por vezes, também trouxeram considerações sobre a possibilidade de a VP servir como um alerta para o desenvolvimento dessa agressão até alcançar a violência física, em uma lógica linear e causal, o que alguns autores como Silva *et al.* (2007) também destacam, enfatizando que a detecção inicial da VP pode prevenir a violência física. Apesar dessas considerações, não é possível afirmar que exista essa relação linear entre a VP e a violência física. Além disso, esse tipo de enfoque, por vezes, se baseia em uma ideia de que a violência física é mais danosa do que a VP, o que é controverso, uma vez que se sabe que a VP acarreta diversos danos à saúde da mulher em situação de violência (FONSECA *et al.*, 2021).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considera-se que a VP tem sido pouco abordada nas matérias da revista pesquisada, apesar de ter havido um avanço em sua visibilidade. Apesar disso, nota-se ainda uma dificuldade de definição nítida do que se configura essa tipologia, sendo seus elementos de representações sociais ancorados principalmente em ações cotidianas, e diversas vezes confundida com a violência moral. Percebe-se também uma primazia de noções jurídicas das representações sociais, com enfoque sobretudo na Lei Maria da Penha, ou seja, na violência doméstica. Ressalta-se que a VP também pode ocorrer em outros âmbitos, como no trabalho, como foram os casos de matérias que falavam sobre VP no âmbito político. Destaca-se ainda que as matérias têm focado principalmente nos aspectos criminais da VP, deixando às margens estratégias de prevenção para focar em procedimentos jurídicos e medidas criminalizantes. Nesse cenário, um avanço foi a criação de novas leis, como a Lei da 14.188/2021, que criminaliza a VP, o que inclusive pode ter contribuído para um avanço na discussão sobre esse tipo de violência. Por fim, considera-se importante abranger essas discussões para estratégias preventivas e que não foque unicamente no âmbito criminal, uma vez que a violência contra a mulher é complexa e não pode ser resolvida sob um único aspecto.

REFERÊNCIAS

ACESSO à rede de denúncia de violência é desafio para mulher com deficiência. **Revista Istoé** [online], São Paulo, 05 dez. 2017. Geral. Disponível em: < <https://stg.istoedinheiro.com.br/acesso-a-rede-de-denuncia-de-violencia-e-desafio-para-mulher-com-deficiencia/>>. Acesso em: 02 de abril de 2023.

ADVOGADO Roberto Caldas é inocentado após acusação indevida. **Revista Istoé** [online], São Paulo, 28 fev. 2020. Brasil Confidencial. Disponível em: < <https://istoe.com.br/advogado-roberto-caldas-e-inocentado-apos-acusacao-indevida/> > Acesso em: 02 de abril de 2023.

A FAZENDA: Liziane anuncia que vai processar Erasmo Viana e Nego do Borel. **Revista Istoé** [online], São Paulo, 27 set. 2021. Istoé Gente. Disponível em: < <https://istoe.com.br/a-fazenda-liziane-anuncia-que-vai-processar-erasmo-viana-e-nego-do-borel/> >. Acesso em: 02 de abril de 2023.

ALEXANDRE, Marcos. O papel da mídia na difusão das representações sociais. **Comum**, v. 6, n. 17, p. 111-125, 2001. Disponível em: <https://dialeticas.com/wp-content/uploads/2020/09/opapel-1.pdf>. Acesso em: 02 de abril de 2023.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1995.

BECCHERI-CORTEZ, Mirian; SOUZA, Lidio. Mulheres de classe média, relações de gênero e violência conjugal: um estudo exploratório. **Revista Gerencia y Políticas de Salud**, v. 12, n. 24, p. 34-53, 2013.

BRASIL. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. **Lei n. 14.188, de 28 de julho de 2021**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, 2021. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20192022/2021/lei/14188.htm. Acesso em: 02 de abril de 2023.

BRASIL. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. **Lei n.11.340, de 7 de agosto de 2006**. Diário Oficial da União, 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/11340.htm. Acesso em: 02 de abril de 2023.

CE: pai mantinha casamento para acobertar incesto com a filha, diz delegado. **Revista Istoé** [online], São Paulo, 01 out. 2021. Geral. Disponível em: < [https://istoe.com.br/pai-mantinha-casamento-para-acobertar-incesto-com-a-filha-diz-delegado/#:~:text=23%20Leia%20mais,CE%3A%20Pai%20mantinha%20casamento%20para%20acobertar,com%20a%20filha%2C%20diz%20delegado&text=As%20investiga%C3%A7%C3%B5es%20da%20Pol%C3%ADcia%20Civil,%20em%20Canind%C3%A9%20\(CE\)](https://istoe.com.br/pai-mantinha-casamento-para-acobertar-incesto-com-a-filha-diz-delegado/#:~:text=23%20Leia%20mais,CE%3A%20Pai%20mantinha%20casamento%20para%20acobertar,com%20a%20filha%2C%20diz%20delegado&text=As%20investiga%C3%A7%C3%B5es%20da%20Pol%C3%ADcia%20Civil,%20em%20Canind%C3%A9%20(CE)) > Acesso em: 02 de abril de 2023.

CRIME de violência contra a mulher aumentou 10% na Quarentena. **Revista Istoé** [online], São Paulo, 05 jun. 2020. Geral. Disponível em: < <https://istoe.com.br/crime-de-violencia-contr-a-mulher-aumentou-10-na-quarentena/> >. Acesso em: 02 de abril de 2023.

DOSSIÊ mulher: maior parte da violência contra a mulher ocorre dentro de casa. **Revista Istoé** [online], São Paulo, 07 ago. 2017. Geral. Disponível em: < <https://www.istoedinheiro.com.br/dossie-mulher-maior-parte-da-violencia-contr-a-mulher-ocorre-dentro-de-casa/> >. Acesso em: 02 de abril de 2023.

ECHEVERRIA, Gabriela B. A violência psicológica contra a mulher: reconhecimento e visibilidade. **Cadernos de Gênero e diversidade**, v. 4, n. 1, p. 131-145, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.9771/cgd.v4i1.25651>. Acesso em: 02 de abril de 2023.

FERNANDES, Valéria D. S.; ÁVILA, Thiago P. de; CUNHA, Rogério S. Violência psicológica contra a mulher: comentários à Lei n. 14.188/2021. **Editora Juspodivm**, p. 1-24, 2021. Disponível em: <https://assets-institucional-ipg.sfo2.cdn.digitaloceanspaces.com/2021/07/FERNANDES-%C3%81VILA-CUNHA-2021-Coment%C3%A1rios-%C3%A0-Lei-Viol%C3%Aancia-Psicol%C3%B3gica.pdf>. Acesso em: 02 de abril de 2023.

FONSECA, Denire H. da; RIBEIRO, Cristiane G.; LEAL, Noêmia S. B. Violência doméstica contra a mulher: realidades e representações sociais. **Psicologia & Sociedade**, v. 24, p. 307-314, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/bJqkynFqC6F8NTVz7BHNt9s/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 02 de abril de 2023.

JULIA Konrad fala sobre estupro conjugal que sofreu durante relacionamento. **Revista Istoé** [online], São Paulo, 30 jun. 2020. Istoé Gente. Disponível em: < <https://istoe.com.br/julia-konrad-fala-sobre-estupro-conjugal-que-sofreu-durante-relacionamento/> > Acesso em: 02 de abril de 2023.

LEI Maria da Penha Completa 15 anos. **Revista Istoé** [online], São Paulo, 07 ago. 2021. Geral. Disponível em: < <https://istoe.com.br/lei-maria-da-penha-completa-15-anos/> > Acesso em: 02 de abril de 2023.

LOBO, Renato F.; WERNECK, Mariza M. F. A interdisciplinaridade do conceito de Representações Sociais de Serge Moscovici. **Revista Ciências Humanas**, v. 11, n. 1, p. 8-18, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.32813/rchv11n12018artigo1>. Acesso em: 02 de abril de 2023.

MMFDH lança selo “Não à Violência Política”. **Revista Istoé** [online], São Paulo, 05 nov. 2020. Geral. Disponível em: < <https://www.istoedinheiro.com.br/mmfdh-lanca-selo-nao-a-violencia-politica/> > Acesso em: 02 de abril de 2023.

MONTEIRO, Mario, F. G.; ZALUAR, Alba. Violência contra a mulher e a violação dos direitos humanos. **Reprodução & Climatério**, v. 27, n. 3, p. 91-97, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.recli.2012.11.001>. Acesso em: 02 de abril de 2023.

MOSCOVICI, Serge. **A Psicanálise, sua imagem e seu público**. Petrópolis: Vozes, 2012.

NARDI, Suzana, C. S.; BENETTI, Silvia P. C. Violência conjugal: estudo das características das relações objetais em homens agressores. **Boletim de Psicologia**, v. 62, n. 136, p. 53-66, 2012. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0006-59432012000100006. Acesso em: 02 de abril de 2023.

OLIVEIRA, Francisca, M. A.; ÁVILA, Francisca, J. P.; BASTOS, Nícolas, M. C.; VASCONCELOS, Vanessa, L. Romantização do Relacionamento abusivo, uma violência silenciosa: a ineficácia da Lei Maria da Penha. In: IX Encontro de Pesquisa e Extensão da Faculdade Luciano Feijão. **Anais** Sobral: CE, 2016.

OLIVEIRA, Queiti, B. M.; ASSIS, Simone G.; NJAINE, Kathie; PIRES, Thiago O. Namoro na adolescência no Brasil: circularidade da violência psicológica nos diferentes contextos relacionais. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 19, n. 3, p. 707-718, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1413-81232014193.19052013>. Acesso em: 02 de abril de 2023.

PÂMELA Holanda comemora lei contra violência psicológica. **Revista Istoé** [online], São Paulo, 30 jul. 2021. Istoé Gente. Disponível em: < <https://istoe.com.br/pamella-holanda-comemora-lei-contra-violencia-psicologica/> > Acesso em: 02 de abril de 2023.

PERSEGUIÇÃO implacável. **Revista Istoé** [online], São Paulo, 06 ago. 2021. Comportamento. Disponível em: < <https://istoe.com.br/perseguiacao-implacavel/> > Acesso em: 02 de abril de 2023.

ROSA, Dorian, O. A.; RAMOS, R. C. S.; MELO, Elza M.; MELO, Victor H. A violência contra a mulher provocada por parceiro íntimo entre usuárias da Atenção Primária à Saúde: prevalência e fatores associados. **Saúde em Debate**, v. 42, n. 4, p. 67-80, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0103-11042018S405>. Acesso em: 02 de abril de 2023.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, v. 20, p. 71-79, 1995. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/71721>. Acesso em: 02 de abril de 2023.

SENADO aprova projeto que tipifica violência psicológica contra mulher. **Revista Istoé** [online], São Paulo, 01 jul. 2021. Geral. Disponível em: < <https://istoe.com.br/senado-aprova-projeto-que-tipifica-violencia-psicologica-contra-mulher/> > Acesso em: 02 de abril de 2023.

SILVA, Luciane L. da; COELHO, Elza B. S.; CAPONI, Sandra N. C. de. Violência silenciosa: violência psicológica como condição da violência física doméstica. **Interface-Comunicação, Saúde, Educação**, v. 11, p. 93-103, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/icse/a/9SG5zGMVt4VFDZtzbX97MkP/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 02 de abril de 2023.

SIMONEAU, Adriana S.; OLIVEIRA, Denize C. Representações sociais e meios de comunicação: produção do conhecimento científico em periódicos brasileiros. **Psicologia e Saber social**, v. 3, n. 2, p. 281-300, 2014. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/psi-sabersocial/article/view/14478>. Acesso em: 02 de abril de 2023.

SOUSA, Yuri S. O.; ACIOLI, Manoel; SANTOS, Maria F. Mídia e Representações sociais: uma proposta de matriz teórico-metodológica. In: LUCENA, J. M. F. *et al.* **Interação social e desenvolvimento humano - volume 2**. Recife: EdUFPE, 2019, p. 225-250.

SOUSA, Karine N.; SOUZA, Priscila C. Representação social: Uma revisão teórica da abordagem. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 6, p. e38610615881-e38610615881, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.33448/rsd-v10i6.15881>. Acesso em: 02 de abril de 2023.

SOUZA, Lídio de; CORTEZ, Mirian B. A delegacia da mulher perante as normas e leis para o enfrentamento da violência contra a mulher: um estudo de caso. **Revista de Administração Pública**, v. 48, p. 621-639, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0034-76121141>. Acesso em: 02 de abril de 2023.

TAÍS Araújo revela que sofreu dois tipos de violência. **Revista Istoé** [online], São Paulo, 29 set. 2020. Istoé Gente. Disponível em: <<https://istoe.com.br/tais-araujo-revela-que-sofreu-dois-tipos-de-violencia/>> Acesso em: 02 de abril de 2023.

THIAGO Wild é indiciado por supostos crimes contra ex-namorada. **Revista Istoé** [online]. São Paulo, 26 de out. 2021. Esportes. Disponível em: < <https://istoe.com.br/thiago-wild-e-indiciado-por-supostos-crimes-contr-ex-namorada/> > Acesso em: 02 de abril de 2023.

TIMM, Flávia B.; PEREIRA, Ondina P.; GONTIJO, Daniela C. Psicologia, violência contra mulheres e feminismo: em defesa de uma clínica política. **Revista Psicologia Política**, v. 11, n. 22, p. 247-259. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2011000200005. Acesso em: 02 de abril de 2023.

VIOLÊNCIA atinge 75% de candidatas a prefeitas em capitais. **Revista Istoé** [online], São Paulo, 10 jan. 2021. Brasil. Disponível em: < <https://istoe.com.br/violencia-atinge-75-de-candidatas-a-prefeita-em-capitais/> > Acesso em: 02 de abril de 2023.

ZANCAN, Natália; WASSERMANN, Virgínia; LIMA, Gabriela Q. A violência doméstica a partir do discurso de mulheres agredidas. **Pensando famílias**, v. 17, n. 1, p. 63-76. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-494X2013000100007&lng=pt&tlng. Acesso em: 02 de abril de 2023.

CAPÍTULO 6



APRENDER NA EAD E NO ENSINO PRESENCIAL: UM ESTUDO SOBRE AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE APRENDIZAGEM

Edinei Marcos Grison

Maria Helena Baptista Vilares Cordeiro

INTRODUÇÃO

A oferta de cursos à distância, no Brasil, tem um longo histórico. Apesar disso, a regulamentação que permitiu sua aplicação na educação superior é relativamente recente. Um dos primeiros marcos legais foi o artigo 80 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96), elaborado em um contexto de fortes preocupações com a ampliação do acesso ao ensino superior, afinal, de acordo com CARNEIRO (2020, p. 151) “O Brasil adentra o século XXI com um grande déficit de vagas no Ensino Superior”.

A EaD de 2006 a 2016 surgia como a alternativa mais viável para a expansão do ensino superior público, alargando a oferta de cursos para a formação inicial e continuada de professores por meio da EaD, conforme SILVA (2018).

Para melhor aproveitamento e relação com o escopo deste estudo, destacamos, entretanto, dois focos: 1. a defesa da EaD como meio democrático, de exercício da cidadania por meio do acesso à universidade como sinaliza SEEGER; GHISLENI (2020); e, 2. diversas análises estruturais das políticas públicas relacionadas ao ensino superior e a propagação/expansão da formação de professores pela EaD e a possível precarização desta modalidade no Brasil. Exemplos deste segundo grupo são: ARRUDA (2018), BRANCO; NEVES; FIDALGO (2019); ARAÚJO (2020), TREVISOL; TOLEDO (2021) e MATTOS; SILVA (2019).

Embora todos esses trabalhos sejam relevantes para a contextualização do objeto deste estudo, o foco aqui não são as políticas públicas e sim as ideias que circulam nos discursos de professores e alunos ao se confrontarem com práticas de EaD ou serem induzidos a opinar sobre essa modalidade.

Em uma pesquisa que utilizou o referencial da TRS para investigar as representações de professores e estudantes sobre a relação ensino e aprendizagem na modalidade de ensino EaD, destacaram:

A preocupação em analisar as opiniões dos professores e dos alunos diante do ensino e da aprendizagem não se deu pelo simples fato de se pensar em uma ascensão social do professor ou do aluno a partir de uma aprendizagem mecânica. Mas sim para entender a importância da relação ensino e aprendizagem e o seu significado em processos concretos de vida dos grupos sociais, aqui em questão (SOUZA; CERQUEIRA, 2014, p. 225).

As autoras identificaram uma estrutura que reúne elementos positivos e negativos quanto ao modelo de aprendizagem pela EaD. Os pontos positivos referiam-se sobretudo à democratização do conhecimento em virtude da maior acessibilidade e, também ao desenvolvimento da autonomia dos estudantes e sua inclusão no mercado de trabalho. Os pontos negativos se referiram sobretudo às condições materiais e humanas de alguns pólos e às limitações do controle de frequência e da avaliação, o que dificultava uma aprendizagem significativa.

Assim, para aprofundar o conhecimento sobre esse tema e tendo em vista a preocupação de conhecer os pontos de vista dos acadêmicos a partir de suas próprias experiências de aprendizagem, estabelecemos como objetivo deste estudo aprofundar a reflexão sobre eventuais diferenças nas representações sobre aprendizagem e o ato de aprender de licenciandos de cursos presenciais e de EaD. Assim, *APRENDIZAGEM* foi abordada juntamente com *APRENDER*, ou seja, a ação inerente ao objeto (não apenas o que é aprendizagem, mas também o como se aprende). Essa ação foi aqui contextualizada em duas modalidades (EaD e Presencial), as quais se pressupõe que requeiram práticas e experiências diferentes, que podem ter relação com diferentes representações do objeto investigado.

O aporte teórico escolhido para fundamentar este estudo é a Teoria das Representações Sociais (TRS) de Serge Moscovici (1925 – 2014). As Representações Sociais (RS) são constituídas por elementos simbólicos, imaginários, cognitivos, compartilhados entre indivíduos e grupos. De acordo com MOSCOVICI (1961; 2012) a RS é composta por três dimensões: a informação, o campo e a atitude. Sobre isso, a

L'information correspond aux contenus des représentations, ces derniers pouvant être plus ou moins nombreux et diversifiés (on parle alors de représentations riche ou pauvre). Le champ designe l'organisation et la hiérarchisation de l'information contenue dans une représentation (deux représentations peuvent avoir les mêmes contenus, néanmoins organisés et hiérarchisés différemment). Enfin l'attitude renvoie à la polarisation des contenus d'une représentation (on parle alors de représentations positives ou négatives)¹ (MOLINER; GUIMELLI, 2015, p. 24 – 25).

As RS são construídas coletivamente e reconstruídas de maneira comunicativa, interativa e compartilhada entre grupos e pessoas. De acordo com MOSCOVICI (2013, p. 10), o *modus existencia* das RS se dá no seio dos grupos sociais, nas comunicações e interações cotidianas, sendo “entidades quase tangíveis”, circulando e se entrecruzando.

No caso deste estudo, supõe-se que as experiências de aprendizagem dos estudantes do ensino presencial e da EaD sejam diferentes. Se como afirma VIGOTSKY (2007), REGO (1995), a base da aprendizagem e do pensamento humano se consolida a partir dos instrumentos e signos que utilizamos na mediação entre sujeitos e grupos sociais, na EaD existem formas diferentes de mediação e interação em relação ao presencial. Então, o modo de pensar dos estudantes da EaD, sobre a aprendizagem e o ato de aprender podem ser diferentes do modo de pensar dos acadêmicos do ensino presencial. Neste sentido, este estudo procurou verificar esta hipótese e apontar os conteúdos mais relevantes das RS sobre aprendizagem e o ato de aprender de acadêmicos do ensino presencial e da EaD, indicando como estes conteúdos estão estruturados.

O foco nos cursos de licenciatura tem dois motivos: 1. A discussão sobre ensino e a aprendizagem é nuclear nesses cursos; 2. Grande parte dos cursos da

¹ Tradução: “A informação corresponde aos conteúdos das representações, os quais podem ser mais ou menos numerosos e diversificados (falamos então de representações ricas ou pobres). O campo designa a organização e a hierarquização da informação contida em uma representação (duas representações podem ter os mesmos conteúdos, mas organizados e hierarquizados de forma diferente). Por fim, a atitude remete à polarização dos conteúdos de uma representação, falamos então de representações positivas ou negativas”.

EaD são de licenciaturas. Portanto, esperamos que os achados da pesquisa proporcionem elementos para reflexão sobre as duas modalidades, a partir do ponto de vista dos estudantes.

Para melhor conhecimento da realidade socioeconômica dos participantes dos dois grupos pesquisados foi aplicado um questionário para caracterização do perfil sociodemográfico dos sujeitos. De acordo com os resultados do questionário, participaram desta pesquisa 122 acadêmicos de licenciaturas de duas instituições de ensino: Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS, campus Chapecó (57 acadêmicos, sendo 25 do curso de Letras-Espanhol e 32 do curso de Pedagogia) e da Universidade Aberta do Brasil - UAB, polos de apoio presencial de São Miguel do Oeste e de Ponte Serrada (65 acadêmicos, sendo 32 do curso de Letras-Espanhol e 33 do curso de pedagogia).

A comparação dos dados dos dois grupos mostrou que existe uma diferença de idade significativa entre os dois. Na EaD, a média é igual a 31,94 ($dp = 7,44$; mín. = 18; máx = 56). Já a idade média dos respondentes dos cursos presenciais é de 25,55 ($dp = 7,56$; mín. = 19; máx. = 58). Além dessa diferença de idade, observou-se que 36,5% (25 dos estudantes) da EaD estavam cursando a segunda graduação, enquanto que, entre os estudantes do grupo presencial, esse percentual era de 12,5% (7 estudantes).

Em relação às outras variáveis não foram registradas diferenças significativas. Em ambos os grupos mais de 90% identificam-se como sendo do gênero feminino. Nos dois grupos, a maioria dos sujeitos pertence a famílias com renda de até R\$3.000,00 (70% na EaD e 66,7% no Presencial). Cerca de 80% dos dois grupos concluíram a sua formação em nível médio integralmente em escola pública.

METODOLOGIA

Este estudo parte da seguinte interrogação: existem diferenças nas representações sobre a aprendizagem e o ato de aprender de licenciandos de cursos presenciais e de EaD? Em caso positivo, elas poderiam estar relacionadas com suas experiências nesses diferentes contextos?

Embora o estudo tenha focado vários aspectos das RS, neste artigo nos concentraremos nos resultados relativos à informação (o conteúdo) e ao campo das RS que foram obtidos por meio de procedimentos metodológicos desenvolvidos pelos pesquisadores que adotam a perspectiva de ABRÍC (2001). No que se refere à geração de dados foi utilizada uma técnica que muitos pesquisadores brasileiros denominam de TALP (Técnica de Associação Livre de Palavras): os sujeitos escreveram as primeiras quatro palavras que lhes vieram à mente, mediante a apresentação sucessiva das expressões indutoras: *APRENDIZAGEM*; *APRENDER NUMA RELAÇÃO PRESENCIAL* e *APRENDER NUMA RELAÇÃO À DISTÂNCIA*. Para cada expressão indutora, após listarem as quatro evocações, era solicitado aos participantes que as ordenassem de acordo com sua importância com relação a essa expressão.

Com o emprego da TALP, buscou-se levantar quais são e como se organizam os conteúdos mais relevantes das RS dos acadêmicos sobre a aprendizagem e o ato de aprender nos dois contextos, e, também, perceber quais as modificações que a EaD introduz no campo semântico dessas representações.

RESULTADOS

As palavras coletadas por meio da TALP foram organizadas em planilhas, cada uma correspondendo a uma expressão indutora (*APRENDIZAGEM*, *APRENDER NUMA RELAÇÃO À DISTÂNCIA*, *APRENDER NUMA RELAÇÃO*

PRESENCIAL). Para cada expressão indutora foi organizada uma planilha com a ordem de evocação e outra com a ordem de importância das evocações.

Para a identificação do conteúdo e da estrutura das RS, ambas as planilhas referentes a cada termo indutor foram submetidas à análise prototípica e à análise de similitude com o auxílio do *software* IRAMUTEQ - *Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires*, RATINAUD (2009).

A análise prototípica, além do levantamento dos cognemas (palavras evocadas) que constituem os conteúdos da RS, produz informações sobre qual a relação entre cada cognemas e o objeto da RS. Assim, permite identificar o possível núcleo central e o sistema periférico, a partir do cruzamento da frequência e da ordem média, nos quadros de quatro casas gerados pelo *software*. Já a análise de similitude mostra as relações entre os cognemas, o que permite fazer inferências sobre as redes de significados que constituem o campo da RS.

Para economia de espaço neste artigo, sintetizamos as duas análises nas figuras apresentadas abaixo de forma que as palavras em fundos da mesma cor pertencem à mesma comunidade de palavras produzida pela análise de similitude. Para cada grupo, as palavras da mesma comunidade se conectam em torno de um núcleo de significação (geralmente denominado *nó*) formado pela palavra que possui maior número de conexões e que, nas figuras abaixo, é grafada em *itálico*. No caso da análise de similitude realizada sobre a matriz de evocações produzidas pela TALP, as conexões representam o número de vezes que duas palavras foram evocadas juntas.

Nas figuras abaixo estão representadas apenas as evocações que foram colocadas na zona do núcleo central e da primeira periferia, nos quadros de quatro casas resultantes das análises prototípicas realizadas sobre as matrizes de evocações produzidas por ambos os grupos. Além disso, foram fundidas as análises

das matrizes referentes à ordem de evocação e à ordem de importância, o que permitiu visualizar o *movimento* de cada cognema entre a posição estabelecida na evocação espontânea e a posição que lhe foi atribuída pelo sujeito ao ajuizar conscientemente sua importância. Nas figuras, esse *movimento* é representado pelas setas. Assim, cada figura permite comparar os campos semânticos das RS dos dois grupos a partir de cada termo indutor e verificar quais os elementos que mantêm a centralidade na ordenação consciente das evocações, o que significa que esses elementos provavelmente pertencem ao núcleo central da RS. As palavras grafadas totalmente em maiúsculas são as que estavam localizadas na zona do núcleo central de ambos os grupos, considerando-se a ordem de evocação. Optou-se por apresentar a zona do núcleo central de ambos os grupos mais no centro da figura, para facilitar a comparação, o que resulta em uma inversão da posição costumeira no quadro de quatro casas, no grupo EaD.

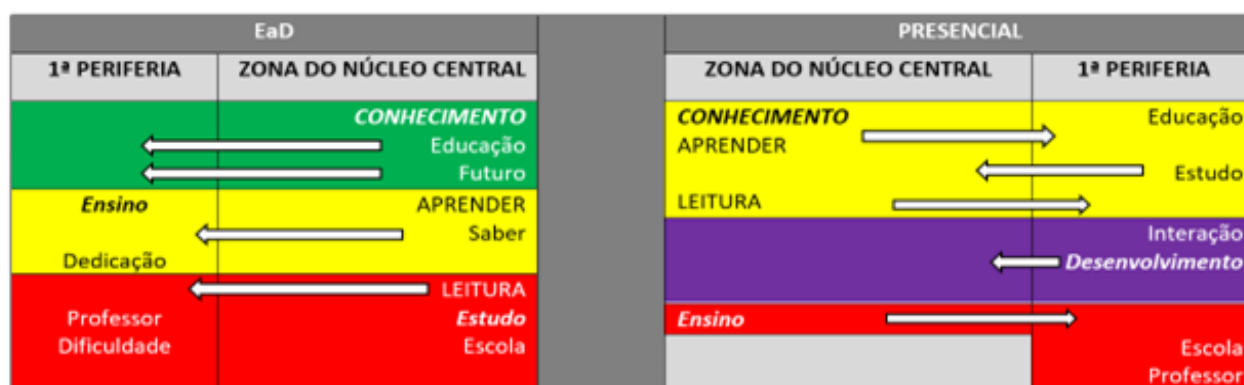
No que se refere ao cruzamento entre a análise prototípica e a análise de similitude, considera-se a coloração do fundo de acordo com as comunidades semânticas produzidas na análise de similitude, mostrada simultaneamente a sua hierarquização, permite fazer inferências sobre as lógicas que regem as explicações dos sujeitos, as quais puderam ser confirmadas, ou não, nas respostas às questões abertas dos questionários que foram utilizados na pesquisa. Como este artigo não inclui a análise desses questionários, ao comentar as figuras são apresentadas apenas as inferências que são coerentes com as respostas ao questionário.

É importante ressaltar que o número de sujeitos em cada grupo é insuficiente para que possa ser afirmado, com segurança, qual é o conteúdo do núcleo central das RS do objeto investigado. Portanto, as análises a seguir indicam apenas possibilidades ou indicadores a serem melhor investigados em futuros estudos.

EXPRESSÃO INDUTORA: APRENDIZAGEM

A figura 01 apresenta a análise das evocações produzidas diante da expressão indutora: *aprendizagem*.

Figura 01: Movimento entre a Zona do Núcleo Central e a 1ª Periferia – Expressão Indutora: APRENDIZAGEM



Na análise de similitude das evocações do grupo EaD, a palavra *conhecimento* constitui um nó em torno do qual se organizam todas as outras palavras, sugerindo que o *conhecimento* é percebido como um valor resultante de investimento pessoal, que amplia o crescimento e as possibilidades de *futuro*. Algumas das evocações com maior conexão com *conhecimento*, nucleiam comunidades semânticas mais específicas (*estudo*, *ensino*). A comunidade nucleada pela evocação *estudo*, parece referir-se à atividade dos respondentes enquanto estudantes (*leitura*, *escola*, *professor*), já a comunidade nucleada pela evocação *ensino*, parece estar relacionada à sua atividade futura enquanto professores (*aprender*, *saber*, *dedicação*).

Para o grupo Presencial, a palavra *conhecimento* constitui uma comunidade semântica mais diversificada do que no grupo EaD, mas as evocações não sugerem significados muito diferentes nos dois grupos. Entretanto, duas evocações conectadas ao *conhecimento* também nucleiam outras comunidades: *ensino* e *desenvolvimento*. Ao contrário do grupo EaD, o *ensino* parece se referir mais à

atividade envolvida na relação de ensinar e aprender e inclui o *professor*, que, por sua vez, remete à ideia de *escola*. Portanto, *ensino* e *professor-escola* fazem parte da mesma comunidade. Entretanto, é interessante verificar que, diferentemente do que foi observado no grupo EaD, no grupo presencial, a conexão mais forte se dá entre as evocações *conhecimento* e *desenvolvimento*, que foram evocadas juntas por 12 sujeitos, sendo que *desenvolvimento* constitui uma nova comunidade semântica juntamente com a palavra *interação*. Isso sugere que a importância atribuída à aprendizagem, como amplificadora do conhecimento, reside nas possibilidades de desenvolvimento pessoal, as quais são fortemente relacionadas às interações pessoais.

No que se refere à análise prototípica, percebe-se que alguns dos elementos evocados têm diferentes centralidades nos dois grupos. Para o grupo da EaD, os elementos mais centrais comuns às duas análises (ordem das evocações e ordem de importância) são: *conhecimento*, *aprender*, *estudo* e *escola*. Já para o grupo presencial, a palavra *conhecimento* manteve a centralidade nas duas análises. Porém, a escolha consciente das palavras mais importantes fez deslocar para a zona do núcleo central as palavras *estudo* e *desenvolvimento*, ao mesmo tempo em que deslocou para a primeira periferia as palavras *aprender*, *leitura* e *ensino*.

Sendo assim, os resultados sugerem que, para o grupo da EaD, a representação de *APRENDIZAGEM* salienta o *conhecimento* e o ato de *aprender*. O significado de conhecimento está intrinsecamente ligado à *educação* e ao *futuro*, sugerindo que a *educação* é vista como uma possibilidade de ampliação de *conhecimento* que abre portas para o *futuro*. Essa ideia é complementada pela comunidade semântica nucleada pela palavra *aprender* (*aprender*, *leitura*, *saber*, *ensino*), a qual salienta a dimensão acadêmica do *conhecimento*. Já para o grupo presencial, embora na representação de aprendizagem o *conhecimento* esteja intrinsecamente ligado ao ato de *aprender*, à *educação* e ao *estudo*, esse significado

é complementado por uma outra comunidade semântica, constituída pelas palavras *desenvolvimento e interação*. O deslocamento da palavra *desenvolvimento* para a zona do núcleo central, na ordenação consciente, sugere que a ideia de *aprendizagem* não se limita à ampliação de *conhecimento*, relacionada às atividades acadêmicas. O grupo presencial apresenta uma dimensão que não apareceu no grupo EaD e que diz respeito ao desenvolvimento da pessoa, enquanto ser humano, que é complementado pela palavra *interação*.

EXPRESSÃO INDUTORA: APRENDER NUMA RELAÇÃO À DISTÂNCIA

A figura 02 apresenta a análise das evocações produzidas diante da expressão indutora: *aprender numa relação à distância*.

Figura 02: Movimento entre a Zona do Núcleo Central e a 1ª Periferia – Expressão Indutora: APRENDER NUMA RELAÇÃO À DISTÂNCIA

EaD		PRESENCIAL	
1ª PERIFERIA	ZONA DO NÚCLEO CENTRAL	ZONA DO NÚCLEO CENTRAL	1ª PERIFERIA
Esforço	DEDICAÇÃO COMPROMETIMENTO	DIFICULDADE Indivíduo Individualidade	
Aprendizagem	Conhecimento	COMPROMETIMENTO Falta de Contato	
Estudo	Organização	DEDICAÇÃO	Aprendizagem
Tempo	DIFICULDADE	Interesse	Estudo Leitura
Tecnologia	AUTONOMIA Professor	AUTONOMIA Tempo	Rápido

A análise das evocações induzidas pela expressão *APRENDER NUMA RELAÇÃO À DISTÂNCIA* destaca, para os dois grupos, a centralidade dos elementos: *dedicação, dificuldade, autonomia e comprometimento*, ou seja, as qualidades do estudante inserido em um processo que é caracterizado pela *dificuldade* e pela exigência de *dedicação*. Entretanto, a análise de similitude mostra que, para o grupo EaD, a palavra *dedicação* nucleia todas as outras, enquanto, para o grupo

presencial, o nó central é a palavra *dificuldade*.

Assim, para o primeiro grupo, a *dedicação*, cujo principal componente é o *esforço* pessoal do estudante, se manifesta no *comprometimento*. A *dedicação* se conecta a *aprendizagem*, *estudo*, *dificuldade* e *autonomia*, que, por sua vez, nucleiam outras comunidades (ou subcomunidades) semânticas. Assim, a *dedicação* é essencial para a *aprendizagem*, ou seja, para a aquisição do *conhecimento*. Ela se aplica ao *estudo*, o que exige *organização* do estudante. Isso pode apresentar muita *dificuldade*, sobretudo na administração do *tempo*. Por isso, na modalidade EaD, a *dedicação* também pressupõe *autonomia* do estudante, que requer o uso eficiente da *tecnologia*, por meio da qual se tenta suprir a ausência do *professor*.

Já para o grupo presencial, *APRENDER NUMA RELAÇÃO À DISTÂNCIA* se caracteriza pela *dificuldade*. Essa dificuldade é atribuída à *falta de contato* (provavelmente com professores e colegas), que está expressa também no termo *individualismo* (que, neste contexto, provavelmente tem o significado de individual, sozinho) e requer *comprometimento* do estudante. A *dificuldade* se conecta a *aprendizagem* e a *estudo*, que nucleiam outras subcomunidades. A *dificuldade* relacionada à *aprendizagem* exige *dedicação*, entendida como *esforço* e *vontade* (palavras periféricas não presentes na figura). Já *estudo* forma uma comunidade semântica que inclui *leitura* e *interesse* e que se conecta a *dificuldade* por meio da palavra *defasagem* (periférica), o que sugere que, de alguma forma, a *dificuldade* que caracteriza esta modalidade está relacionada a alguma defasagem no *estudo*. Este, por sua vez, é também relacionado à ideia de um *tempo* considerado mais *rápido*, que exige maior *autonomia* do estudante.

EXPRESSÃO INDUTORA: APRENDER NUMA RELAÇÃO PRESENCIAL

A figura 03 apresenta a análise das evocações produzidas diante da expressão indutora: *aprender numa relação presencial*.

Figura 03: Movimento entre a Zona do Núcleo Central e a 1ª Periferia – Expressão Indutora: APRENDER NUMA RELAÇÃO PRESENCIAL



A análise das evocações induzidas pela expressão *APRENDER NUMA RELAÇÃO PRESENCIAL* destaca que, para ambos os grupos, são centrais os elementos: *dedicação* e *conhecimento*. Entretanto, quando se analisam as relações desses elementos com os outros cognemas que compõem o campo semântico, por meio da análise de similitude, verificam-se algumas diferenças entre os grupos.

Os sujeitos do grupo da EaD salientam, como característica da aprendizagem presencial, a *facilidade*, que constitui um núcleo ao qual se associam, direta ou indiretamente, todas as outras palavras. Essa *facilidade* está relacionada com a *presença*, o *contato* e a *possibilidade de tirar dúvidas* (palavras da segunda periferia não presentes na figura). Intermediada por *disponibilidade de tempo*, *facilidade* se associa a *dedicação (ao estudo)*, que nucleia outra subcomunidade, a qual inclui, entre outras palavras periféricas, a evocação *disponibilidade*. Dessa forma, a *facilidade* parece depender da *disponibilidade* para se dedicar ao

estudo, o que requer a superação do problema de falta de *tempo*. *Aprendizagem* constitui um outro nó e se refere à aquisição do *conhecimento*, sugerindo que os participantes da EaD consideram que, presencialmente, há maior *facilidade* em adquirir *conhecimento* e, portanto, em aprender. Uma outra subcomunidade tem como nó a palavra comprometimento que se liga a facilidade por intermédio da expressão periférica *tirar dúvidas* e inclui *interações* entre outras palavras periféricas. Sendo assim, os dados sugerem que, para o grupo da EaD, *APRENDER NUMA RELAÇÃO PRESENCIAL* é mais fácil em virtude das possibilidades de *interação* entre os estudantes e com os professores, que permitem *tirar dúvidas* e facilitam o *comprometimento*. No entanto, esta modalidade requer uma *disponibilidade de tempo* e de acesso à instituição de ensino, que nem sempre é fácil ou até mesmo possível.

Já para o grupo presencial, *APRENDER NUMA RELAÇÃO PRESENCIAL* se caracteriza pela *aprendizagem* relacionada ao *desenvolvimento* e à *experiência* vivida. Nesta modalidade, a *aprendizagem* requer *comprometimento* com a *pesquisa* e a *formação* (termos periféricos) e se dá por meio do *diálogo*, entre *professor e aluno* e também entre *teoria e prática* (termos periféricos). Assim, *aprendizagem* se traduz na aquisição de *conhecimento* que *requer interação* de *qualidade* (palavras que constituem uma subcomunidade semântica). A *qualidade* se conecta a outra subcomunidade, cujo nó é *dedicação*, a qual é constituída por várias palavras que remetem às relações de mediação presencial que possibilitam a *troca de conhecimentos*.

DISCUSSÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pergunta central que perpassou a investigação desenvolvida neste estudo foi: *existem diferenças nas representações sobre aprendizagem e o ato de aprender de licenciandos de cursos presenciais e de EaD? Em caso positivo, elas poderiam estar relacionadas com suas experiências nesses diferentes contextos?*

A TRS de MOSCOVICI (1961; 2012; 2013) forneceu o suporte teórico e metodológico para buscarmos a resposta a essa questão. Destaca-se a contribuição de ABRÍC (2001) e da TNC (Teoria do Núcleo Central) para o estudo da estrutura que compõe uma RS.

O trajeto percorrido nesta pesquisa possibilitou reflexões sobre os discursos e significados compartilhados, a respeito da aprendizagem e do aprender, nas modalidades presencial e EaD.

A análise das evocações produzidas diante da expressão indutora *APRENDIZAGEM* evidenciou, para ambos os grupos, a centralidade da palavra *conhecimento*, sugerindo que aprendizagem é, para ambos, um processo de aquisição de conhecimento. Entretanto, observou-se que há pequenas, mas relevantes diferenças entre os dois grupos. Para o grupo da EaD, trata-se do conhecimento acadêmico, enquanto ampliador de saberes e oportunizador de futuras possibilidades, que é resultado, sobretudo, de um esforço individual. Já para o grupo presencial, a aquisição do conhecimento parece estar intrinsecamente ligada ao desenvolvimento promovido na interação de professores e estudantes e destes entre si. Vale ressaltar que esta diferença pode indicar que o discurso dos estudantes dos cursos presenciais pesquisados, todos pertencentes à mesma universidade, reflete as discussões acadêmicas sobre a relação entre aprendizagem e desenvolvimento, especialmente os aportes da teoria histórico-cultural. Algumas das palavras que suportam essa conclusão, nomeadamente a palavra mediação, não aparece nas figuras apresentadas acima, porque estavam localizadas na segunda periferia. O estudo não fornece elementos para explicar por que apenas o grupo dos cursos presenciais parece ter assimilado, a suas representações, elementos dessa perspectiva teórica, o que poderá ser melhor investigado em outras pesquisas, que foquem nos conteúdos, materiais e planos de ensino dos cursos oferecidos.

Como o interesse desta pesquisa é as RS e não o conceito acadêmico de *APRENDIZAGEM*, foram também levantados os conteúdos relacionados ao ato de *APRENDER*, mais especificamente, contrastando aprender numa relação à distância e numa relação presencial. Pretendia-se, com isso, obter elementos relacionados às práticas de aprendizagem (como se aprende) nas duas modalidades. Limitações relacionadas com o pequeno número de estudantes nos cursos EaD oferecidos pela UAB, na região em que foi realizada a pesquisa, restringiram o número de grupos participantes. Dessa forma, optou-se por não alternar a ordem de apresentação das expressões indutoras entre os grupos, o que pode ter enviesado os resultados, já que as evocações produzidas diante da expressão *APRENDER NUMA RELAÇÃO PRESENCIAL* podem ter sido afetadas pelas evocações produzidas diante da expressão *APRENDER NUMA RELAÇÃO À DISTÂNCIA*. Como se trata de duas modalidades geralmente vistas como opostas, não é possível ativar os conteúdos da RS de uma delas sem ativar os da outra. Sugere-se que, em futuros estudos, esse provável efeito de ordem seja levado em consideração.

Para o grupo EaD, os elementos que caracterizam o ato de aprender se referem mais às condições em que ocorre esse processo de aquisição do conhecimento e às qualidades exigidas do estudante em cada uma das modalidades. Assim, *APRENDER NUMA RELAÇÃO À DISTÂNCIA*, requer dedicação, comprometimento e autonomia diante da dificuldade inerente a esta modalidade, sobretudo no que se refere à administração do tempo. Para esse grupo, essa dificuldade é minimizada quando se trata de *APRENDER NUMA RELAÇÃO PRESENCIAL*, se o estudante tiver uma maior disponibilidade de tempo para se dedicar ao estudo, que é facilitado pela possibilidade de interação com colegas e professores. Portanto, para este grupo, a interação entre os estudantes e os professores facilita o processo de aprendizagem, mas a disponibilidade de tempo é um elemento que parece fundamental para diferenciar as duas modalidades.

Para o grupo Presencial, quando se trata de *APRENDER NUMA RELAÇÃO À DISTÂNCIA*, ganha destaque a palavra dificuldade que permanece como

elemento aglutinador dos outros elementos. A dificuldade está relacionada com a falta de contato e com as demandas que são colocadas ao estudante nesta modalidade. Essa ideia fica mais clara quando se trata de *APRENDER NUMA RELAÇÃO PRESENCIAL*, em que é destacado que a aprendizagem se dá por meio do diálogo que proporciona troca de conhecimentos, promovendo o desenvolvimento do sujeito. Este grupo também destaca a qualidade da educação que estaria relacionada ao comprometimento e à dedicação envolvidos nestes processos de troca de conhecimentos.

Em síntese, os estudantes do grupo EaD representam a aprendizagem como um processo de aquisição de conhecimento e a caracterizam pelas condições do contexto em que ocorre e pelas demandas que são colocadas ao estudante. Já os estudantes do grupo presencial representam a aprendizagem como um processo de aquisição de conhecimento e promoção de desenvolvimento, caracterizado pela interação e pelo diálogo com professores e colegas. É importante destacar que, tal como no estudo de SOUZA; CERQUEIRA (2014), os estudantes representam a EaD como uma modalidade em que a interação e o diálogo entre professores e estudantes, ou mesmo dos estudantes entre si, são muito limitados.

Além das possíveis influências teóricas mencionadas acima, essas diferenças podem ter sido geradas pelas experiências de aprender nas duas modalidades (com interação face a face e sem interação face a face), mas também podem ter sido resultantes de trajetórias específicas destes sujeitos e dos seus objetivos e motivações quando buscaram uma modalidade ou outra. Com efeito, é provável que os estudantes do grupo da EaD, que, na sua maioria, já tinham concluído uma graduação na modalidade presencial, tenham procurado a EaD e permanecido nessa modalidade, porque estavam em busca da ampliação e/ou complementação de conhecimentos e não propriamente de sua formação enquanto sujeitos. Para a maioria deles, a EaD proporciona a oportunidade de mudar os rumos profissionais, ou, pelo menos, de abrir novas possibilidades. Por outro lado, os estudantes do ensino presencial, mais novos e cursando a primeira graduação, podem ter

optado por essa modalidade, justamente porque não estavam apenas em busca de conhecimentos técnicos/acadêmicos específicos, mas do seu próprio desenvolvimento enquanto sujeitos.

As diferenças nas representações de aprendizagem entre os dois grupos pesquisados neste estudo suscitam a necessidade da realização de novas investigações, que permitam propor estratégias didáticas coerentes com as diferentes concepções, interesses e motivações de estudantes e professores. Levar em consideração a existência dessas diferenças na elaboração dos projetos pedagógicos dos cursos parece mais importante do que saber se as diferenças nas RS dos dois grupos são consequência das experiências de aprendizagem nas duas modalidades ou se são causa da escolha por uma delas. Este estudo mostrou que as diferenças entre estudantes de EaD e de cursos presenciais, não são apenas de ordem prática (tempo disponível, distância em relação às instituições de ensino, por exemplo), como foi mostrado no estudo de SOUZA; CERQUEIRA (2014) mas envolvem projetos de vida, experiências pessoais com o estudo, enfim, um conjunto de variáveis que precisa ser melhor investigado.

REFERÊNCIAS

ABRÍC, Jean Claude. **Prácticas sociales y representaciones**. Trad.: José Dacosta Chevel y Fátima Flores Palácios. México: Ediciones Covoacan, 2001.

ARAÚJO, Gracieda dos S. Políticas públicas de formação para professores da Educação Básica: estudo sobre a formação por EaD. **Revista Eletrônica de Educação**, v.14, p. 1-14, 2020.

ARRUDA, Eucidio P. Reflexões sobre a política nacional de formação de professores à distância e o enfraquecimento da EaD pública pela Universidade Aberta do Brasil (UAB). **Educação**, v. 43, n. 4, p. 823-842, 2018.

BRASIL. **Decreto nº 5.622 de 19 de dezembro de 2005**. Caracteriza a educação à distância. Diário Oficial, Brasília, DF, 19 dez. 2005.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases**. Lei nº 9.394/96, de 20 de dez. 1996.

BRASIL. MEC. **Parecer nº197**, de 13 de setembro de 2007.

BRANCO, Juliana C. S.; NEVES, Inajara de S. V.; FIDALGO, Fernando S. R. Políticas públicas e formação docente à distância no Brasil. **Trabalho & Educação**, v.28, n.1, p.187-197, 2019.

CARNEIRO, Luci A. V. Políticas Públicas de Ensino Superior no Brasil: um olhar sobre o acesso a inclusão social. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 15, n. 1, p. 146-158, 2020.

MATTOS, Mirian de; SILVA, Maria C. da R. F. da, Marco Regulatório da Educação à Distância no Brasil de 1961 a 2017: uma análise histórico-crítica. **EaD em Foco**, v. 9, 2019.

MOLINER, Pascal; GUIMELLI, Christian. **Les représentations sociales: fondements théoriques et développements récents**. Paris: Press Universitaires de Grenoble, 2015.

MOSCOVICI, Serge. **La psychanalyse: son image et son public – etude sur la representation sociale de la psychanalyse**. Paris: Presses Universitaires de France, 1961.

MOSCOVICI, Serge. **A Psicanálise, sua imagem e seu público**. Petrópolis: Vozes, 2012.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais: investigação em psicologia social**. Trad.: Pedrinho Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2013.

RATINAUD P. **IRAMUTEQ**: Interface de R pour les analyses multidimensionnelles de textes et de questionnaires (computer software) [Internet]. 2009.

REGO, Tereza C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação - 20ª ed**. Petrópolis: Vozes, 2009.

SEEGER, Fabiano D.; GHISLENI, Taís S. O mercado do EAD superior no Brasil: prática educomunicativa e os efeitos sociais na formação da cidadania democrática. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 5, e16952587, 2020.

SILVA, Ivanderson P. da. A Universidade Aberta do Brasil e a nova legislação que trata da educação à distância. **Revista EDAPECI**, v.18, n.2, p. 37-49, 2018.

SOUZA, Raquel C.; CERQUEIRA, Teresa C. S. Representações Sociais do ensino e aprendizagem em Educação à Distância. **Psicologia e Saber Social**, v. 3 (2), p. 220-246, nov. 2014.

SOUZA, Simone de; FRANCO, Valdeni; COSTA, Maria L. F. Educação à distância na ótica discente. **Educação e Pesquisa**, v. 42, n.1, p. 99-113, 2016.

TREVISOL, Joviles V.; TOLEDO, Jaques A. de. A educação superior à distância no Brasil: regulação e políticas de expansão (1998-2018). **Revista Lusófona de Educação**, v. 51, Lisboa, p. 29-46, 2021.

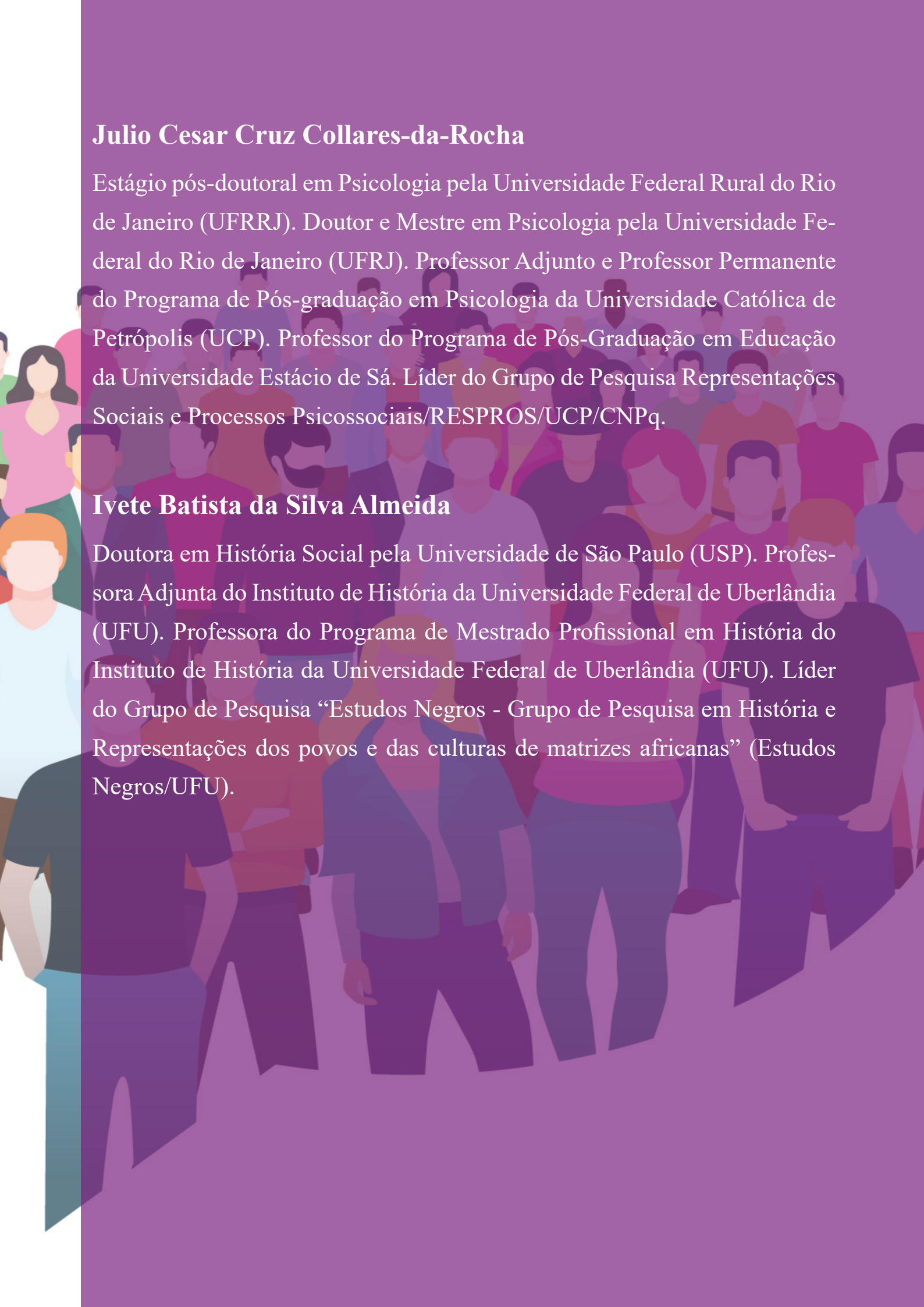
VIGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente: o desenvolvimento social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

SOBRE OS ORGANIZADORES E AS ORGANIZADORA

Ramon Missias-Moreira

Pós-doutor em Atividade Física e Saúde pelo Centro de Investigação em Atividade Física, Saúde e Lazer (CIAFEL), vinculado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, Portugal (FADEUP-2022). Doutor em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA-2017) com reconhecimento pela Universidade do Minho (2023). Mestre em Saúde Pública pelo Programa de Pós-graduação em Enfermagem e Saúde da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB-2012). Especialista em Atividade Física, Educação e Saúde para Grupos Especiais pela Faculdade da Cidade do Salvador (FCS-2010). Especialista em Neuropsicopedagogia e Educação Infantil pela UniBF (2023). Licenciado Pleno em Educação Física pela UESB (2009). Licenciado em Pedagogia pela Universidade Metropolitana de Santos (UNIMES-2019). Acadêmico de Biomedicina pela UNIBF (2020-Atual). Professor Permanente no Mestrado em Psicologia da Universidade Federal do Vale do São Francisco. Professor Permanente no Programa de Pós-graduação (Mestrado e Doutorado) em Saúde da Família - RENASF/FIOCRUZ/UECE. Líder do Grupo de Pesquisa Interdisciplinar sobre Saúde, Educação e Educação Física - GIPEEF/UNIVASF/CNPq. Membro da Rede Internacional de Pesquisas sobre Representações Sociais de Saúde (RIPRES), com sede na Universidade de Évora, Portugal. Membro da Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN).

E-mails: ramon72missias@gmail.com / coordenacao@gipeef.com



Julio Cesar Cruz Collares-da-Rocha

Estágio pós-doutoral em Psicologia pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Doutor e Mestre em Psicologia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Professor Adjunto e Professor Permanente do Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Católica de Petrópolis (UCP). Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estácio de Sá. Líder do Grupo de Pesquisa Representações Sociais e Processos Psicossociais/RESPROS/UCP/CNPq.

Ivete Batista da Silva Almeida

Doutora em História Social pela Universidade de São Paulo (USP). Professora Adjunta do Instituto de História da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Professora do Programa de Mestrado Profissional em História do Instituto de História da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Líder do Grupo de Pesquisa “Estudos Negros - Grupo de Pesquisa em História e Representações dos povos e das culturas de matrizes africanas” (Estudos Negros/UFU).

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES

Adriane Roso

Doutora em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS). Pós-doutorado em Comunicação (UFSM) e em Psicologia Social (Harvard University). Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq. Docente no Curso de Psicologia, no Programa de Pós-Graduação (PPG) em Psicologia e no PPG em Estudos de Gênero, na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Coordenadora do Núcleo de Pesquisa VIDAS – Núcleo de pesquisa, ensino e extensão em Psicologia Clínica-Social.

Beatriz Motta Neves

Mestre em Psicologia pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Membro do Núcleo de Pesquisas e Intervenções em Saúde, Gênero e Psicologia Social (SAGEPS). Pós-graduada em Psicologia Jurídica pela Faculdade Prominas. Bacharel em Psicologia pela Universidade Federal Fluminense (UFF).

Caroline Matos Romio

Mestra em Psicologia da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFSM. Psicóloga vinculada a Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (UFSM). Membro do Núcleo de Pesquisa VIDAS – Núcleo de pesquisa, ensino e extensão em Psicologia Clínica-Social.

Catiele dos Santos

Mestra em Psicologia da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Doutoranda em Psicologia pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia (UFSM). Psicóloga clínica. Integrante do VIDAS - Núcleo de Pesquisa, Ensino e Extensão em Clínica Social.

Clarilza Prado de Sousa

Pós-doutora pela Maison des Sciences de L'Homme e Pós-doutora pela Ecole des hautes études en sciences sociales, Doutora em Currículo e Mestra em Psicologia da Educação, ambos pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). Professora Titular do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Educação e do Programa de Mestrado Profissional Formação de Formadores, Líder do Grupo de Pesquisa - Núcleo Internacional de Estudos Avançados em Representações Sociais (NEARS/PUCSP).

Edinei Marcos Grison

Mestre em Educação pela Universidade Federal da Fronteira Sul. É professor de filosofia e sociologia da rede pública de ensino de Santa Catarina. Membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre o Ensino de Filosofia (Coletivo NESEF), vinculado à Universidade Federal do Paraná (UFPR). Membro do Grupo de Pesquisa Espaço, Tempo e Educação (GPETE), vinculado à Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS).

Ester Liberato Pereira

Professora Efetiva do Departamento de Educação Física e do Desporto (DEFD) da Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes) e Professora Permanente do Programa de Pós-Graduação em História (PPGH) da Unimontes. Doutora em Ciências do Movimento Humano pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Coordenadora do Centro de Memória do Esporte (CEMESP) da Unimontes. Líder do Grupo de Estudos em História do Esporte e da Educação Física (GEHEF/Unimontes/CNPq).

Giandra Anceski Bataglion

Professora Adjunta da Faculdade de Educação Física e Fisioterapia, da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Doutora em Ciências do Movimento Humano pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Vice-coordenadora do Programa de Atividades Motoras para Deficientes da UFAM. Vice-diretora do Observatório do Esporte Paralímpico e Esportes Surdos da UFRGS. Integrante do Núcleo de Estudos em História e Memória do Esporte e da Educação Física (NEHME). Pesquisadora do Grupo de Estudos sobre Pessoas com Deficiência e Atividades Motoras da UFAM.

Janice Zarpellon Mazo

Pós-doutorado em História. Doutora em Ciências do Desporto. Mestre em Ciência do Movimento. Especialista em Currículo. Especialista em Técnica Desportiva – Voleibol. Licenciada em Educação Física. Professora Titular da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança (ESEFID) da UFRGS.

João Raimundos dos Santos Silva Júnior

Doutor e Mestre em Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), Bacharel em Psicologia pela Universidade Luterana do Brasil (ULBRA). Atua como psicólogo Escolar/Educacional e professor de graduação e pós-graduação, membro do grupo de pesquisa - Núcleo Internacional de Estudos Avançados em Representações Sociais (NEARS/PUCSP).



Joyce Menasce Rosset

Mestra em Educação: Formação de Formadores pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), Especialista em Cognição, Sociocultura e Educação em Valores Humanos pela Universidade Gama Filho (UGF), Graduada em Ciências Biológicas pela Universidade de São Paulo (USP). Atua como assessora e formadora de educadores, gestora de projetos sociais, cocriadora e coautora do Blog Tempo de Creche.

Klarysse Silveira Otero

Graduada em Psicologia pela Universidade Católica de Petrópolis (UCP). Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Representações Sociais e Processos Psicossociais/RESPROS/UCP.

Luana Paré Costa

Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano (PPGCMH), da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora Licenciada em Educação Física pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Integrante do Núcleo de Estudos em História e Memória do Esporte e da Educação Física (NEHME). Integrante do Centro de Memória do Esporte (CEME) e do Observatório do Esporte Paralímpico e Esportes Surdos (OEPES).

Márcia Ribeiro Ferreira Nielsen

Mestra em Educação: Formação de Formadores pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), Especialista em Psicopedagogia pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM), Licenciada em Pedagogia Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). Atua como professora e coordenadora pedagógica na rede particular na cidade de São Paulo.

Márcia Viana Pereira Benga

Mestra em Educação: Formação de Formadores pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), Especialista em Gestão Escolar pela Faculdade da Aldeia de Carapicuíba (FALC), Licenciada em Normal Superior pelo Centro Universitário Herminio Ometto de ARARAS (UNIARARAS). Atua como professora da educação básica no Estado de São Paulo.

Maria Helena Baptista Vilares Cordeiro

Doutora em Psicologia pelo Institute of Education- University of London (UCL) e realizou o estágio sênior pós-doutoral no Laboratório de Psicologia Social da Universidade Aix-Marseille (Aix-En-Provence). É professora aposentada da Universidade Federal da Fronteira Sul. É pesquisadora associada do Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade da Fundação Carlos Chagas.

Nadja Rodrigues da Silva

Mestra em Educação: Formação de Formadores e Especialista em Literatura ambos pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), Licenciada em pedagogia pela Universidade do Grande ABC (UNIABC). Atua como coordenadora pedagógica na rede particular da educação infantil e Ensino Superior, membro do grupo de pesquisa - Núcleo Internacional de Estudos Avançados em Representações Sociais (NEARS/PUCSP).

Mariana Schubert Lemos

Doutoranda em Psicologia Social e Institucional pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Mestre em Psicologia pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Membro do Núcleo de Pesquisas e Intervenções em Saúde, Gênero e Psicologia Social (SAGEPS). Bacharel em Psicologia pela Universidade Tiradentes (Unit).

Raquel Valente de Oliveira

Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano (PPGCMH), da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora Licenciada e Mestre em Educação Física pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Integrante do Núcleo de Estudos em História e Memória do Esporte e da Educação Física (NEHME). Integrante do Centro de Memória do Esporte (CEME) e do Observatório do Esporte Paralímpico e Esportes Surdos (OEPES) da UFRGS.

Sabrine Mantuan dos Santos Coutinho

Doutora em Psicologia pela Universidade Federal do Espírito Santo. Professora Adjunta do Departamento de Terapia Ocupacional e Professora Colaboradora do Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal do Espírito Santo. Coordenadora do Núcleo de Pesquisas e Intervenções em Saúde, Gênero e Psicologia Social (SAGEPS-UFES).



Tuany Defaveri Begossi

Doutora e Mestra em Ciências do Movimento Humano pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora Licenciada e Bacharela em Educação Física pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora da Rede Municipal de Ensino de Nova Prata/RS. Integrante do Núcleo de Estudos em História e Memória do Esporte e da Educação Física (NEHME). Integrante do Centro de Memória do Esporte (CEME) e do Observatório do Esporte Paralímpico e Esportes Surdos (OEPES).

Viviane Dulus de Lima Fernandes

Mestre em Ciências do Movimento Humano pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora Licenciada em Educação Física pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Bacharela em Educação Física pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Integrante do Núcleo de Estudos em História e Memória do Esporte e da Educação Física (NEHME).



www.terried.com 

[@editora_terried](https://www.facebook.com/editora_terried) 

[/editoraterried](https://www.instagram.com/editoraterried) 

contato@terried.com 



TERRIED