

A PERSPECTIVA DA ANÁLISE DE CONTEÚDO NA PESQUISA QUALITATIVA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

THE CONTENT ANALYSIS PERSPECTIVE IN QUALITATIVE RESEARCH: SOME CONSIDERATIONS

Rosana Franzen Leite¹

Resumo: O texto pretendia discutir — e tem a pretensão de tê-lo conseguido — alguns aspectos da Análise de Conteúdo como pressuposto metodológico nas pesquisas de cunho qualitativo. Para isso foi apresentada uma descrição do tema, suas características, sua relação com as ideias da pesquisa qualitativa, bem como os aspectos que caracterizam a função do pesquisador que dela faz uso. Após isso, o assunto foi complementado com a discussão de um exemplo, focalizando, principalmente, o papel do analista do processo. Nessa focalização, o que se objetivou não foi uma avaliação da utilização da Análise de Conteúdo, mas, diferentemente, uma reflexão sobre a potencialidade dessa metodologia no âmbito da pesquisa qualitativa.

Palavras-chave: Metodologia; Texto; Laurence Bardin.

Abstract: This paper intended to discuss – and hopefully accomplished this goal – some aspects of the Content Analysis as a methodological assumption for qualitative research. Looking toward this, an object description was presented, pointing characteristics and it's relation with the qualitative research ideas, as well the aspects that identify the functions of the researcher who uses it. Then an example was exposed to complement the object, focusing mostly, at the process analyst role. In this focusing, the target was not to evaluate the utilization of the Content Analysis, but, otherwise, a reflection about this methodology potentials in the scope of qualitative research. Keywords: Methodology, Text, Laurence Bardin.

Keywords: Methodology; Text; Laurence Bardin.

1 Introdução

Neste texto pretendemos discutir sobre a importância da Análise de Conteúdo (AC), tal como proposta por Laurence Bardin, e o uso dessa metodologia na pesquisa qualitativa, discutindo um exemplo, não de maneira detalhada, mas a ponto de compreender a sua efetiva utilização. Não nos atemos, no entanto, à descrição de regras e de fases, uma vez que a leitura do original (ou da tradução) da pesquisadora francesa não pode ser dispensada.

Há, na literatura, trabalhos que descrevem e indicam a utilização da AC na pesquisa qualitativa (MORAES, 1999; CÂMARA, 2013; CAVALCANTE; CALIXTO;

¹ Doutora em Educação para a Ciência e a Matemática pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Professora na Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), Toledo, Paraná, Brasil. E-mail: rosana.leite@unioeste.br

PINHEIRO, 2014; SILVA; FOSSÁ, 2015, entre outros) e, sendo assim, este texto se propõe a acrescentar alguns aspectos para somar na discussão.

Inicia-se a discussão comentando sobre a ideia de “prima pobre” que a AC representaria (para alguns) no momento atual diante das demais metodologias de análise, e que, como apontado por Cavalcante, Calixto e Pinheiro (2014), existiria a ideia de que a AC seria mais simples e sua abordagem mais fácil do que metodológicas paralelas. Contrapomo-nos, contudo, a essa posição, pois entendemos que a utilização da AC requer um alto nível de complexidade, de envolvimento e de compreensão do analista.

Sendo assim, neste trabalho não nominamos a AC como técnica ou método de análise, e sim procuramos entender o seu conceito, as suas fases e regras, como pressupostos teóricos. Esses pressupostos teóricos, bem mais que uma “aplicação de regras”, devem ser considerados desde o início do processo de pesquisa, tanto nas leituras para a formulação da pergunta, vale dizer, do problema de pesquisa, quanto para a elaboração de um bom instrumento de coleta de dados (CAVALCANTE; CALIXTO; PINHEIRO, 2014). Conseqüentemente, esses pressupostos também darão o caminho para a compreensão dos dados, ou seja, a análise em si.

2 A pesquisa qualitativa e a relação com a Análise de Conteúdo

A pesquisa qualitativa é fortemente baseada na interpretação de textos, situações e as falas de todos os atores sociais envolvidos (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDESZNAJDER, 2004; LÜDKE; ANDRÉ, 1986). Embora os aspectos quantitativos sejam relevantes, em determinados contextos o foco são os aspectos não mensuráveis. Nesse sentido, as abordagens qualitativas fornecem condições para que se possa compreender, decodificar, explicar e, ainda, enfatizar a multiplicidade do campo de pesquisa, realizando essa ampla compreensão por meio do contato direto com a situação investigada (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Para os autores Bogdan e Biklen (1994), a pesquisa qualitativa possui características próprias, dentre as quais cabe registrar:

- Na pesquisa qualitativa, a fonte de dados é diretamente “[...] o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal” (p. 47);
- A pesquisa qualitativa é descritiva, os dados coletados são palavras, imagens... e não somente números;

- Os pesquisadores, na abordagem qualitativa, se interessam mais pelo processo do que pelos produtos ou resultados, e tendem a analisá-los de forma indutiva;
- Na abordagem qualitativa, os significados são de grande importância.

A essas características, para completar, podem ser acrescentadas as ideias de Moraes e Galiazzi (2013, p. 11) ao indicarem que a pesquisa qualitativa “Não pretende testar hipóteses para comprová-las ao final da pesquisa; a intenção é a compreensão, reconstruir conhecimentos existentes sobre os temas investigados”.

Conforme tal caracterização, é possível identificar que, ao pensarmos em pesquisa qualitativa, tratamos de descrição, de interpretação, de uma busca pela compreensão... de situações, de fatos, de fenômenos, de documentos. E é nesse ponto de procedimentos que a Análise de Conteúdo se constitui como pressuposto teórico de análise.

Consideramos as situações, os fenômenos, como textos e estes passam a ser analisados. No exame de um texto, os pressupostos da AC servem de suporte para captar seu sentido simbólico. Esse sentido *nem sempre é manifesto* e o seu *significado não é único* (MORAES, 1999, grifos nossos).

E, dessa forma, conforme Olabuenaga e Ispizúa (1989, p. 185), o texto contém inúmeros significados e sentidos:

- [...] (a) o sentido que o autor pretende expressar pode coincidir com o sentido percebido pelo leitor do mesmo;
- (b) o sentido do texto poderá ser diferente de acordo com cada leitor;
- (c) um mesmo autor poderá emitir uma mensagem, sendo que diferentes leitores poderão captá-la com sentidos diferentes;
- (d) um texto pode expressar um sentido do qual o próprio autor não esteja consciente.

Moraes (1999), considerando o texto com uma forma de comunicação, nos esclarece que, ao pesquisador, cabe direcionar seus objetivos, que podem estar voltados ao *como* (que trata da forma como a comunicação se processa); ao *com qual finalidade* (que trata dos objetivos de determinada comunicação, explícitos e implícitos), e ao *com que resultados* (que trata dos objetivos da comunicação em análise).

Segundo esse mesmo autor, a Análise de Conteúdo nos permite analisar as comunicações ou textos, possibilitando ao pesquisador identificar os inúmeros dos sentidos contidos no material em análise.

Cabe destacar, então, a importante função do analista ao utilizar a AC na análise dos dados. Segundo Bardin (1977, p. 41),

- [...] a tentativa do analista é dupla: compreender o sentido da comunicação (como se fosse o receptor normal), mas também e principalmente desviar o olhar para uma outra significação, uma outra mensagem entrevista através ou ao lado da mensagem primeira. A leitura efetuada pelo analista, do conteúdo

das comunicações não é, ou não é unicamente, uma leitura <<à letra>>, mas antes o realçar de um sentido que se encontra em segundo plano. Não se trata de atravessar significantes para atingir significados, à semelhança da decifração normal, mas atingir através de significantes ou de significados (manipulados), outros <<significados>> de natureza psicológica, sociológica, política, histórica, etc.

Tais características se assemelham às ideias de pesquisa qualitativa e ao papel do pesquisador dessa área.

3 Algumas características da Análise de Conteúdo

Na obra de Bardin consta uma definição direta do que seja a Análise de Conteúdo:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (BARDIN, 1977, p. 42).

É, contudo, com base em suas características que podemos compreender seu funcionamento. Moraes e Galiuzzi (2013) descrevem a AC (em comparação à Análise de Discurso) com base em determinadas características, das quais menciono algumas para este texto:

- quanto à descrição e à interpretação: a AC procura responder o que o texto expressa e, para isso, investe tanto na descrição quanto na interpretação — interpretação no sentido de abstração e teorização, afastando-se da descrição.

- quanto à compreensão: na AC há um esforço para expressar a compreensão do fenômeno, pois ela emerge ou é construída a partir do exame do fenômeno. Não se objetiva, em primeira ordem, uma crítica, mas, antes, visa-se compreender o fenômeno em análise, compreensão a se dar por meio da descrição e da interpretação.

- quanto ao implícito e ao explícito: para os autores, mesmo que a AC tenha tido sua origem no positivismo, e se tenha atido mais ao manifesto, ao explícito, aos poucos passou a se preocupar como o implícito, ao não dito. Assim, a AC dá atenção ao implícito e ao explícito, o que dá complexidade à análise.

Como mencionado, Bardin (1977) caracteriza o analista como um espião, um investigador, e essa “espionagem” se dá em função do que está implícito no texto. Cabe aqui, neste momento de nossa discussão, uma reflexão: Existem alguns entendimentos de que, na AC, parte-se do princípio de que a linguagem é transparente. Entretanto, é necessário observar que suas características não nos dizem isso. Bardin trata o analista

como um investigador que necessita desviar os olhos para o que não está explícito, e sim atentar para o implícito, visto que a AC considera o texto contendo vários sentidos e, dessa forma, atribui uma característica de opacidade à linguagem.

- quanto à categorização: na AC sempre há categorias, mas é necessário superar a fragmentação. Para Moraes e Galiazzi (2013, p. 155-156), categorizar é

[...] dar ênfase a uma parte como modo de melhorar a compreensão do todo. Cada categoria de análise passa a constituir uma perspectiva de exame, um direcionamento do olhar dentro do todo [...], um esforço em cada vez mais atingir uma compreensão global dos fenômenos examinados.

E ainda destacam que analisar sempre pressupõe dividir, focalizar os detalhes, as partes. Destacam que, ao contrário, é necessária uma busca pelo todo, uma vez que “A categorização tem como primeiro objetivo [...] fornecer, por condensação, uma representação simplificada dos dados brutos” (BARDIN, 1977, p. 119). E, dessa forma, as categorias, juntas, compõem o resultado da análise.

4 A utilização dos pressupostos teóricos da AC na pesquisa qualitativa: uma dissertação de mestrado

Apresenta-se aqui a pesquisa de mestrado da autora do presente texto, pesquisa que deu origem a uma dissertação, defendida e aprovada em 2009². O projeto de pesquisa consistia em investigar como os professores de Química do Ensino Médio lotados no município de Toledo desenvolviam assuntos relacionadas ao meio ambiente em suas aulas de Química.

Para essa pesquisa foram entrevistados treze professores, para isso utilizando um roteiro semiestruturado de questionamentos. Cada entrevista foi realizada em local escolhido pelo/a entrevistado/a, todas gravadas em MP4 e, posteriormente, transcritas na íntegra (THOMPSON, 2002).

O roteiro seguido para efetivar as entrevistas continha as questões explicitadas no Quadro 01, mas, como se tratava de entrevistas qualificadas como “semiestruturadas”, a ordem não foi necessariamente essa a seguir apresentada.

² A dissertação, intitulada “Concepções de Professores de Química do Ensino Médio sobre Educação Ambiental”, foi defendida no ano de 2009, sob a orientação da professora Dra. Maria Aparecida Rodrigues, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência e a Matemática – PCM/UEM – Universidade Estadual de Maringá/PR.

QUESTÃO GERADORA: COMO O PROFESSOR DE QUÍMICA DESENVOLVE O TEMA “MEIO AMBIENTE”, EM AULAS DE QUÍMICA DO ENSINO MÉDIO E QUAIS OS LIMITES E AS POSSIBILIDADES QUE ELE APONTA PARA ESSA PRÁTICA?

1- QUANDO VOCÊ PENSA EM MEIO AMBIENTE, O QUE LHE VÊM A MENTE?

Objetivo da questão: Identificar a representação de meio ambiente que o professor possui.

2 - HOJE VIVENCIAMOS INÚMEROS PROBLEMAS AMBIENTAIS, COMO A POLUIÇÃO DO AR, DA ÁGUA E DO SOLO, O BURACO NA CAMADA DE OZÔNIO, O AQUECIMENTO GLOBAL, ENTRE OUTROS. A QUÍMICA TERIA ALGUMA IMPLICAÇÃO NESSAS MUDANÇAS? POR QUÊ?

Objetivo da questão: Verificar qual a ideia que o professor possui da atividade química, se é causadora de problemas ou não.

3 - É POSSÍVEL ENSINAR QUÍMICA UTILIZANDO OS TEMAS RELACIONADOS AO MEIO AMBIENTE? POR QUÊ?

Objetivo da questão: Identificar sua predisposição a trabalhar com esta temática.

4 – QUAIS SÃO SUAS INTENÇÕES AO RELACIONAR O MEIO AMBIENTE AOS CONTEÚDOS QUÍMICOS?

Objetivo da questão: Identificar a qual corrente de educação ambiental de que o professor faz parte, de acordo com sua intenção de ensino.

5 - QUAIS CONHECIMENTOS DE QUÍMICA PODERIAM SER TRABALHADOS, POR EXEMPLO, COM O TEMA LIXO? COMO FARIA ISSO?

Objetivo da questão: Verificar se o professor consegue perceber a relação dos conceitos/conteúdos químicos com os temas socioambientais.

6 - ALÉM DO CONHECIMENTO QUÍMICO, QUE OUTROS ASPECTOS VOCÊ TRABALHA COM SEUS ALUNOS QUANDO TRATA DESSES TEMAS EM SALA DE AULA?

Objetivo da questão: Verificar se o professor supera o conteudismo e aborda outros aspectos, tais como os sociais, políticos e econômicos em suas aulas.

7- DESCREVA UMA OU MAIS EXPERIÊNCIAS QUE ENVOLVEM A QUÍMICA E MEIO AMBIENTE, QUE VOCÊ JÁ TENHA TRABALHADO COM SEUS ALUNOS.

Objetivo da questão: Verificar sua preocupação e envolvimento como o tema, além dos recursos didáticos utilizados.

8- HÁ LIMITES E DIFICULDADES DE SE TRABALHAR COM ESSA TEMÁTICA? QUAIS SÃO E POR QUÊ?

Objetivo da questão: Verificar quais as limitações para esse trabalho.

9- COM RELAÇÃO À ARTICULAÇÃO COM OUTRAS DISCIPLINAS, EM ALGUM MOMENTO DE SUA PRÁTICA OCORREU OU OCORRE? O QUE É FEITO PARA QUE A ARTICULAÇÃO APRESENTE RESULTADO POSITIVO?

Objetivo da questão: Identificar suas ideias a respeito de interdisciplinaridade e de transdisciplinaridade.

10- ALÉM DO TEMA MEIO AMBIENTE, COMO VOCÊ TRABALHA A RELAÇÃO CIÊNCIA, TECNOLOGIA E SOCIEDADE (CTS) EM SUAS AULAS? E OS PRINCÍPIOS DA QUÍMICA VERDE, VOCÊ OS ABORDA DE QUE MANEIRA?

Objetivo da questão: Averiguar se o professor trabalha a relação CTS nas suas aulas, e se tem conhecimento dos princípios da Química Verde.

11- FALE-ME DO SEU CURSO DE GRADUAÇÃO NO QUE SE REFERE À EDUCAÇÃO AMBIENTAL.

Objetivo da questão: Conhecer aspectos relevantes da formação do professor no que tange à educação ambiental, que justifiquem suas limitações.

12 – HÁ MAIS ALGUMA COISA QUE DESEJA FALAR, ALGO QUE TENHA DESENVOLVIDO, OU ALGO QUE QUEIRA DESTACAR, ALGUMA RESSALVA QUE QUEIRA FAZER?

Objetivo da questão: Fornecer ao professor um espaço livre para destacar o que considera importante nesta temática.

Quadro 1: Roteiro de Entrevista

Fonte: Adaptado de Leite (2009)

Depois de transcritas, as entrevistas foram analisadas segundo os pressupostos teóricos da Análise de Conteúdo, de Bardin (1977), em especial, segundo os pressupostos da análise temática³.

Para a análise, foram seguidas as regras indicadas por Bardin (1977): homogeneidade (a obtenção dos dados deve ser igual); exaustividade (deve-se esgotar a totalidade do texto, sem omissões); exclusividade (o mesmo elemento não pode ser classificado em mais de uma categoria aleatoriamente); objetividade (mesmo com codificadores diferentes, os resultados devem ser iguais); e pertinência (os documentos devem ser adaptados ao objetivo e ao conteúdo) (BARDIN, 1977).

A análise de conteúdo prosseguiu, então, com as etapas sugeridas pela autora: 1) pré-análise; 2) exploração do material; e 3) tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Na pré-análise, o objetivo foi, então, sistematizar as ideias iniciais de maneira que se pudesse conduzir tudo a um esquema preciso de desenvolvimento das operações de análise. Dessa forma, a transcrição das entrevistas constituiu o *corpus*⁴ e, em seguida, foi realizada uma leitura flutuante, ou seja, uma leitura pela qual se elaborassem hipóteses e objetivos com base nas teorias conhecidas. Além disso, foi feita a escolha dos indicadores que fundamentariam a interpretação final (LEITE, 2009).

Sobre a elaboração das hipóteses e dos objetivos, Bardin (1977) esclarece que ambos podem ser estabelecidos previamente, já que nos propomos a verificá-los com a análise; ou seja, para cada questão pensada existe um objetivo que a motiva. Por isso em cada questão do roteiro da entrevista apresentamos o objetivo geral a cuja análise nos propusemos. A resposta literal das questões é o que consideramos de conteúdo explícito (mesmo que, por vezes, não esteja devidamente explícito).

É importante lembrar que “[...] não nos prendemos apenas a esses objetivos pré-estabelecidos, já que deixamos o material ‘falar’ por si só, e utilizamos esse ‘falar’ sistematicamente” (LEITE, 2009, p. 60). Ou seja, direcionamos nosso olhar ao que estava

³ Lembrando que a análise, na AC, pode ser: temática, de enunciados, de expressões, de relações.

⁴ *Corpus* é o conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos (BARDIN, 1977, p. 96). Trata-se, neste caso, das transcrições das entrevistas.

implícito, ao que não fora necessariamente dito. Preocupamo-nos em descrever e interpretar as falas, em busca da compreensão.

Há que considerar ser aqui necessário mencionar o uso de categorias *a priori* e *a posteriori*. Na AC, ambas as categorias são permitidas, e o analista é quem determina qual perspectiva seguirá em sua análise. É importante lembrar que sem teoria não há pesquisa, e que, desse modo, sempre haverá categorias (ou apenas focos de análise) que são *a priori*, ou seja, que são estabelecidos antes de sua análise. Mesmo assim, contudo, como defendem Moraes e Galiazzi (2013), a perspectiva *a posteriori* permite um avanço teórico a partir do exame dos dados empíricos e, sendo assim, uma análise em que ambas as perspectivas sejam utilizadas caracteriza o trabalho em um nível de complexidade maior, mais profundo.

Depois, como última etapa, organizamos a categorização, ou seja, explicitamos as categorias e as subcategorias com base nas unidades de sentido identificadas anteriormente. Os detalhes do trabalho árduo de análise sempre ficam obscuros quando da apresentação dessas categorias, e não será diferente neste texto, contudo, exame rápido poderá nos mostrar como a AC nos permitiu chegar a eles.

No Quadro 2 vão apresentadas as categorias e as subcategorias que resultaram da referida análise como constam na mencionada dissertação.

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	Nº DE UNIDADES DE ANÁLISE
4.1- REPRESENTAÇÕES DE MEIO AMBIENTE	4.1.1 Conservacionista/Preservacionista	03
	4.1.2 Representações resolutivas	02
	4.1.3 Representações socioambientais	03
	4.1.4 Antropocêntricas	05
4.2 - EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES	4.2.1 Ausência da temática ambiental	06
	4.2.2 Presença em atividades específicas	02
	4.2.3 Presença da temática ambiental na pós-graduação	03
4.3 - A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR	4.3.1 Professor conteudista	07
	4.3.2 Reflexão sobre a prática	03
	4.3.3 Tentativas de articulação de disciplinas	06
	4.3.4 Utilização de tecnologias de ensino	04
	4.3.5 Utilização do livro didático	04
	4.3.6 Utilização do laboratório	03
4.4 - CARACTERÍSTICAS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA EM RELAÇÃO À EA	4.4.1 EA convencional, conservadora ou conservacionista	06
	4.4.2 Objetivos da abordagem de questões ambientais	06
	4.4.3 Experiências vivenciadas envolvendo a questão ambiental	08
	4.4.4 EA permeando o desenvolvimento dos conceitos químicos	04

	4.4.5 Menção a aspectos sociais, políticos e/ou econômicos. 4.4.6 Busca pela conscientização dos alunos com ênfase na mudança de comportamento 4.4.7 Tópicos de conteúdo 4.4.8 Atitudes perante o meio ambiente 4.4.9 O tema “lixo” nas aulas de Química	03 03 09 03 06
4.5- OBSTÁCULOS PARA A ABORDAGEM DE TEMAS SOCIAIS COM O MEIO AMBIENTE	4.5.1 Falta de tempo 4.5.2 Prioridade ao conteúdo 4.5.3 Trabalho individual 4.5.4 Transferência de responsabilidade a outras disciplinas 4.5.5 Desconhecimento ou pouco conhecimento do termo “Química Verde” 4.5.6 Necessidade de uma disciplina específica 4.5.7 A seleção de conteúdos e o livro didático	03 06 03 02 05 01 06
4.6 - ABORDAGEM DAS RELAÇÕES CTS NAS AULAS DE QUÍMICA	4.6.1 Abordagem CTS a partir do conteúdo de química durante todas as aulas 4.6.2 Ausência de abordagem da relação Ciência, Tecnologia, Sociedade e Meio Ambiente 4.6.3 Conteúdos químicos que permitem abordagem CTS 4.6.4 Estratégias didáticas utilizadas	06 02 02 02

Quadro 2: Resumo das categorias e subcategorias resultantes da análise de conteúdo

Fonte: Adaptado de Leite (2009)

Esse quadro foi elaborado como resultado final de todo o processo de análise, e apresenta, de forma condensada, as ideias que foram discutidas pelos entrevistados. Desse rol de categorias e de subcategorias, agora são apresentados alguns destaques: i) destaque para a categoria 5, em especial, para a subcategoria 5.6 — *Necessidade de uma disciplina específica* e ii) se observarmos a questão não qual a professora se manifesta em favor da EA como disciplina única, é a questão número 6, que trata dos vários aspectos que podem ser abordados ao desenvolver o tema do meio ambiente e os assuntos relacionados às questões ambientais, nas aulas de Química.

No Quadro 3 vai exposto o excerto da entrevista com a professora, na íntegra, na qual vai mencionada a referida questão de haver uma disciplina específica para meio ambiente:

E: Entrevistadora

P: Professora

[...]

E: Além do conhecimento químico, que outros aspectos você trabalha com seus alunos quando trata estes temas em sala de aula?

P07: *Ética. É... deixa eu ver... eu acho que o que eu trabalho mais é ética mesmo, né. Não tanto pelo foco, mas pelo tempo que a gente tem né, de trabalho em sala. Além da ética, a... relações interpessoais, né... Tem um vídeo bem legal, da internet, mas é muito longo, e ele é legendado, pra passar pros alunos, mas é sobre exteriorização de custos. Por que que eu pago tão barato numa coisa que deveria ser mais cara? Então, tem algum lugar, em algum país, em que eu tô explorando mão de obra escrava, infantil, né, pra ter acesso daquele material né... É bem legal, chama Exteriorização de Custos. Eu tenho ele até, se uma hora você quiser, eu tento trazer, eu nem lembro onde ele tá, tem um monte de arquivo lá no computador e me perco às vezes. Mas assim, é bem interessante assim, lógico é um vídeo bem de esquerda né, coloca bem anticapitalista, mas é muito interessante. Porque ele fala dessa questão de que se você tem um rádio, que devia custar cinquenta reais, e custam cinco, em algum lugar do mundo tem mão de obra escrava sendo explorada. Se eu não posso explorar no meu país, eu vou explorar em outro. Né? É bem legal. Muito bom.*

E: Como você trabalha esse vídeo?

P07: *Dentro da parte da ética né, e do consumo consciente. Eu trabalho dentro da parte da ética, de consumo consciente, porque a gente trabalha com... nós fazemos na verdade, parte de uma classe social, que tá tendo hoje acesso a alguns produtos né, que antes eram artigos de luxo. Então por exemplo, é difícil... até pra mim... quando eu vou escolher um pacote de bolacha, eu escolho a que além do pacotão, tá embalada em vários pacotinhos (risos). Porque eu acho mais prático. Mas eu tento entender e tento ensinar que esse é o errado, e não o certo, porque, ao invés de eu ter um pacotão de lixo, eu vou ter o pacotão e vários pacotinhos de lixo (risos). E é muito... então aquela embalagem bonita, com brilho, da bolacha, não é reciclável, então assim, também propor é... ensinar, que nem tudo é reciclável. Não adianta a gente separar tudo porque tem muita coisa que a gente separa que não é reciclável. Então, tem coisas que o custo pra reciclagem é mais alto que a produção. Então eu tento dar esse enfoque pra eles, que a reciclagem, ela é um paliativo, e não uma solução. E... eu tento trabalhar dessa forma. Mas é difícil até pra gente, que agora que a gente tá tendo acesso a isso né. Mas eu procuro sim, é... trabalhar isso na minha casa, na minha vida né, porque eu sempre brinco que eu tenho que ser exemplo já que eu vou ensinar, e eu ouvi uma frase quando eu fazia magistério, que uma professora falou e eu nunca esqueci né: palavra educa, mas exemplo arrasta. E eu tenho isso assim desde os quatorze anos, que foi quando eu comecei a fazer o magistério né, e eu trago isso pra minha vida né, pro profissional. Tento, tento trabalhar né, dentro disso, claro que a gente é humano, de vez em quando acontece alguma coisa que você não gostaria, mas eu tento como, digamos que se eu tivesse uma frase pra definir como o meu método de trabalho é esse né.*

E: O que mais você trabalha nessa parte de consumo consciente?

P07: *É muito engraçado. Que eu tenho uma parte de óxidos, quando eu trabalho isso no ensino médio, que tem uma vaquinha com um catalisador no bumbum. Eles morrem de rir. Daí, eu baixei da internet um videozinho, daí eu encerro a apresentação de slides com essa vaquinha. E eles morrem de rir. E eles olham muito torto pra mim quando eu falo que um dos métodos de diminuir o... Os efeitos né, da devastação ambiental, é diminuir o consumo de carne, bovina. E é muito difícil pra eles (risos), eles não gostam que eu fale isso, mas eu falo né. E eu tenho como prática de vida também né, eu como sim carne, mas assim, a bovina, por exemplo, é minoria, não consumo mais que, na minha casa, mais que cinco quilos por mês, nós somos em três pessoas, de carne bovina. Aí eu como peixe, como frango, também a gente consome ovos, proteína vegetal né. Mas é uma coisa também, igual eu falei, eu me eduquei assim, eu cresci assim. Eu sempre procurei uma alimentação mais saudável, sou gordinha de ruim, tá. Mas assim, eu sempre procurei, é uma prática realmente, e eles não gostam, e eu já moldei, a minha cabecinha pra trabalhar isso né (risos), pra... Eu me moldei pra trabalhar mesmo o consumo, eu já me moldei... Eu tento né.*

E: Legal...

P07: *Legal, mas dá trabalho (risos). Porque mexe com a cultura mesmo. O meu marido... Quando eu trabalhei num colégio da rede particular, eu fiz um projeto, porque eu acho, eu penso assim, o meio ambiente, ele é trabalhado de forma muito aleatória. E eu vejo assim, necessidade de ter uma disciplina de educação ambiental né. Que seja um professor de uma área técnica, por exemplo, química ou*

ciências, pra trabalhar essas disciplinas né, não desprezando as outras, mas, pra dar um enfoque tecnológico dela né, e assim, vejo a necessidade de uma coordenação melhor desse processo. Porque a gente tá tendo discursos muito isolados, daí é igual eu te falei, quando chega na hora da gente falar, eles já olham com uma cara torta. Porque eles já estão cansados de ouvir a mesma coisa. Então, a necessidade de ter realmente o... um... uma organização melhor... um foco, desse conteúdo né. Eu sei que a gente trabalha em todas as disciplinas, mas eu vejo isso como um ponto negativo e não positivo, porque daí a gente tá trabalhando o senso comum igual a gente conversou né, e não o conhecimento mesmo, crítico, da coisa né. E daí eu lembro que o meu marido falou pra mim “você é uma idealista”, ele fala que eu sou idealista demais, mas infelizmente eu sou mesmo. Ou felizmente, sei lá.

Quadro 3: Trecho de entrevista do professor 07, concedida à pesquisadora
Fonte: Adaptado de Leite (2009)

A fala da professora nos permite fazer inúmeros apontamentos, inclusive nos permite destacar inúmeras unidades de sentido. De início, o olhar de pesquisadora se ateuve ao que ela disse sobre os *aspectos que ela aborda* e, no segundo momento, esse olhar passou a atentar para *o que mais* ela disse, revelou, nessa mesma resposta.

A unidade de sentido que origina a subcategoria 5.6 é apenas uma parcela de toda a fala da professora, de todo o seu texto em análise. Esse “pedaço” de sua fala carrega consigo um sentido diretamente ligado ao tema em discussão, mas também revela a sua maneira de pensar com relação ao trabalho em EA desenvolvido nas escolas. No esquema, o trecho destacado:

[...] eu penso assim, o meio ambiente, ele é trabalhado de forma muito aleatória. E eu vejo assim, necessidade de ter uma disciplina de educação ambiental, né. Que seja um professor de uma área técnica, por exemplo, química ou ciências, pra trabalhar essas disciplinas, né, não desprezando as outras, mas, pra dar um enfoque tecnológico dela, né, e assim, vejo a necessidade de uma coordenação melhor desse processo. [...] Eu sei que a gente trabalha em todas as disciplinas, mas eu vejo isso como um ponto negativo e não positivo [...]. (P07).

Em nenhum momento foi questionado sobre o que a professora pensava sobre haver ou não uma disciplina sobre Educação Ambiental, ou seja, não houve um questionamento direto para tal assunto em nenhum momento da entrevista. Obviamente

o roteiro semiestruturado da entrevista permitiu ampliar a discussão de aspectos relevantes, e isso é função do/a pesquisador/a, pois o olhar desse/a mesmo/a pesquisador/a precisa estar muito atento para identificar esse trecho, por exemplo, como uma unidade de sentido. O sentido identificado se dá no processo de inferência, e este é regido pelo diálogo como os autores que temos como referencial teórico. Nesse exemplo, tal trecho pôde ser identificado como muito significativo devido ao fato de, na literatura utilizada, bem como nos documentos oficiais de EA, defender-se exatamente o oposto, ou seja, pelo fato de se defender que a EA sempre deva ser entendida como um processo interdisciplinar, de relação e diálogo das áreas do conhecimento escolar.

Também, com esse exemplo, é possível discutir a constituição das subcategorias. Ao observarmos, no Quadro 2, essa subcategoria é composta de apenas uma unidade de sentido e isso é devido à sua grande significação no contexto de estudo. Não se trata então de apenas considerar relevante somente o que aparece em grande número nas falas, nos textos, mas de identificar os significados importantes relacionados aos temas em estudo.

Foi então aqui apresentada essa pequena porção do trabalho da mencionada pesquisa de mestrado para elucidar, e não orientar, como o processo de AC não está apenas ligado ao ato de categorizar, de organizar as falas ou respostas. Trata-se, em verdade, como exemplificado, de ler, de reler, de descrever e de interpretar, e tudo isso deve ser executado com base no referencial teórico utilizado — sempre atentando ao que foi dito e ao que não foi dito diretamente, ao que pode significar aquilo.

5 Mais algumas considerações

Ao final deste diálogo poderiam ser discutidos pontos positivos e negativos da Análise de Conteúdo na pesquisa qualitativa. Acredito, contudo, que não seja necessário.

Para esta pesquisadora, talvez o único ponto *não positivo* da AC esteja associado à regra da exclusividade, que, a meu ver, limita o pesquisador iniciante, que precisa optar por qual sentido destacar. Entretanto, mesmo diante disso, não considero tal ponto como uma limitação, pois o pesquisador deve, mesmo utilizando a AC, destacar, discutir e relacionar todos os sentidos do texto que foram passíveis de identificação.

Como se tentou explicitar ao longo do texto, defende-se a utilização da AC na pesquisa qualitativa, principalmente porque a profundidade e a complexidade da análise dependem muito mais do analista do que da metodologia utilizada. É o analista que tem de se responsabilizar por enxergar o que está significado nas entrelinhas e também é ele

que, com base no seu objetivo inicial, deverá saber o que e como destacar, bem como, ainda, deverá saber a intensidade de seu olhar para os dados. A AC fornece um caminho para esse olhar, fornece meios pelos quais o analista consegue sistematizar e organizar seus dados, contudo, a AC, sozinha, não traz à tona o resultado. Isso quem faz é o analista, com base no referencial teórico no qual baseia seus estudos.

Referências

ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O Método nas Ciências Naturais e Sociais: Pesquisa Qualitativa e Quantitativa**. 2 ed. São Paulo: Thomson, 2004.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1977.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. 1. ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994.

CÂMARA, R. H. Análise de Conteúdo: da teoria à prática em pesquisas sociais aplicadas às organizações. **Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia**, Belo Horizonte, v. 6, n. 2, p. 179-191, jul./dez. 2013.

CAVALCANTE, R. B.; CALIXTO, P.; PINHEIRO, M. M. K. Análise de Conteúdo: considerações gerais, relações com a pergunta de pesquisa, possibilidades e limitações do método. **Informação & Sociedade: Estudos**, João Pessoa, v. 24, n. 1, p. 13-18, jan./abr. 2014.

LEITE, R. F. **Concepções de professores de química do ensino médio sobre educação ambiental**. 2009. 247 f. Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência e a Matemática) – Centro de Ciências Exatas, Universidade Estadual de Maringá, Maringá. 2009.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas**. 5 ed. São Paulo: EPU, 1986.

OLABUENAGA, J. I. R.; ISPIZÚA, M. A. **La descodificación de la vida cotidiana: metodos de investigacion cualitativa**. 1. ed. Bilbao: Universidad de Deusto, 1989.

MORAES, R. Análise de Conteúdo. **Revista Educação**. Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32. 1999.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise Textual Discursiva**. 2 ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2013.

SILVA, A. H.; FOSSÁ, M. I. T. Análise de Conteúdo: exemplo de aplicação da técnica para análise de dados qualitativos. **Qualit@s Revista Eletrônica**, Campina Grande, v. 16, n. 2, p. 01-14, jan./jun. 2015.

THOMPSON, P. **A voz do passado: História Oral**. 3 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

Recebido em: 22 de agosto de 2017.

Aceito em: 11 de outubro de 2017.