

O USO DE ENTREVISTAS EM ESTUDOS COM CRIANÇAS

Ana M. A. Carvalho^{*}
Katharina E. A. Beraldo[#]
Maria Isabel Pedrosa[¶]
Maria Teresa Coelho^æ

RESUMO. Este artigo relata algumas experiências de utilização de entrevistas com crianças e reflete sobre sua utilidade e limitações. A entrevista com crianças é uma técnica ainda relativamente pouco explorada na literatura. Em nosso próprio trabalho - baseado principalmente em observação direta - entrevistas individuais ou em grupo foram utilizadas esporadicamente, a título de complementar dados observacionais, oferecer material qualitativo para exploração posterior ou responder a certos tipos de pergunta. Com base nessa experiência, estruturamos este texto em termos de situações- exemplo ou casos, dos quais alguns ressaltam aspectos problemáticos ou limitadores, e outros ilustram empregos dessa técnica que consideramos bem-sucedidos.

Palavras-chave: entrevista com crianças, metodologia, relato verbal.

USING INTERVIEWS WITH CHILDREN

ABSTRACT. This paper reports some experiences with the use of interviews with young children, and reflects on the usefulness and limitations of this technique. Interviews with children are relatively underexplored in the literature. In our own work, which is mainly based in direct observation, interviews were used as a complementary resource, for comparisons with observational data, in order to obtain qualitative data for further exploration or to answer certain types of questions. On the basis of these experiences, the paper was structured in the form of examples or cases, some of which highlight limitations or problems of the technique, and others present what we consider successful utilizations.

Key words: interview with children, methodology, verbal report.

A linguagem não é apenas um meio de obter informação, mas também um meio de evitá-la. (Bleger, 1987)

O relato verbal utilizado como dado tem uma longa e controvertida história na Psicologia. Das primeiras experimentações em psicofísica à entrevista fenomenológica, dos questionários e entrevistas estruturadas ou semi-estruturadas sobre atitudes, traços, personalidade à análise de verbalizações em contexto terapêutico etc., o relato verbal tem sido utilizado – e questionado – sob os mais diversos ângulos. Nos últimos anos essa prática tem sido retomada em vários contextos teóricos, entre os quais

a corrente muito atual de análise de narrativa (Bauer & Gaskell, 2002; Silva, Rossetti-Ferreira & Carvalho, 2004).

Não é objetivo deste texto rever ou comentar essa história, sobre a qual já existe uma extensa literatura, inclusive em nosso meio (por exemplo, Engelmann, 1969, 1983, 1985; Simão, 1992; Tunes, 1984; Tunes & Simão, 1998). Pretendemos aqui relatar algumas experiências de utilização de entrevistas com crianças, e refletir sobre sua utilidade e limitações.

A entrevista com crianças é uma técnica ainda relativamente pouco explorada na literatura, inclusive porque, usualmente, pensa-se a criança como incapaz de falar sobre suas próprias

* Professora Associada (aposentada desde 1993). Departamento de Psicologia Experimental - Instituto de Psicologia da USP. Apoio CNPq/ FAPESP.

Professora III. UNIFIEO – Centro Universitário FIEO, São Paulo.

¶ Professora Adjunta. LabInt – Laboratório de Interação Social Humana, Departamento de Psicologia, UFPE. Apoio CNPq.

æ Mestre em Psicologia Cognitiva pela UFPE. Professora da FIR - Faculdade Integrada do Recife.

preferências, concepções ou avaliações. Com um conhecimento sobre a criança cada vez mais acurado, essa suposição tem sido questionada e tem sido explorado, crescentemente, o uso de entrevista com crianças (por exemplo, Dunn, 1988). Yates e Smith (1989) propõem a entrevista ou o questionário como forma de obtenção de dados sobre fenômenos pouco suscetíveis de serem observados diretamente, seja pela baixa frequência de sua ocorrência, seja por serem afetados pela presença do observador (por exemplo, brigas, provocação sistemática etc); ou ainda, com o objetivo de investigar percepções ou concepções da criança, como em Smith, Hunter, Carvalho e Costabile (1992), Carvalho, Smith, Hunter e Costabile (1990) e Carvalho, Beraldo, Santos e Ortega (1993). Em nosso próprio trabalho - baseado principalmente em observação direta - entrevistas individuais ou em grupo foram utilizadas esporadicamente, a título de complementar dados observacionais, oferecer material qualitativo para exploração posterior ou responder a certos tipos de pergunta. Com base nessa experiência, estruturamos este texto em termos de situações-exemplo ou casos, dos quais alguns ressaltam aspectos problemáticos ou limitadores e outros ilustram casos de emprego dessa técnica que consideramos bem-sucedidos.

O CASO DE ESTIMATIVAS DE FREQUÊNCIA DE COMPORTAMENTOS

Smith, Hunter, Carvalho e Costabile, (1992) utilizaram questionários anônimos autopreenchidos para investigar as percepções de crianças de oito e dez anos sobre brincadeiras turbulentas e suas semelhanças e diferenças em relação a episódios agressivos; complementarmente, foram introduzidos dados sobre crianças de cinco anos, obtidos - dada a inadequação do questionário autopreenchido para essa faixa etária - por meio de entrevistas individuais com o mesmo roteiro básico, e acrescidos de dados observacionais sobre a incidência de brincadeiras de luta e de perseguição durante atividades livres no pátio, e sobre a identidade de parceiros de brincadeiras. Essa dupla fonte de dados permitiu, para essa faixa etária, contrastar os dados de entrevista e de observação, de forma a obter alguma avaliação sobre a validade das respostas, ou seja, se crianças de cinco anos ofereciam estimativas de participação nessas brincadeiras consistentes com a frequência

observada de participação e se informavam corretamente a identidade dos parceiros.

Dois itens do roteiro de entrevista tinham o objetivo de obter estimativas sobre a frequência de envolvimento das crianças, respectivamente, em brincadeiras de luta (*playfighting*), que envolvem contato corporal direto e gestos ritualizados de agressão (puxar, empurrar, agarrar e sacudir, imitar posturas e ações de esportes marciais como karatê, kung fu, judô etc), e de perseguição (*playchasing*), correspondentes a brincadeiras de pega-pega em todas as suas variantes. No roteiro original, elaborado para crianças de oito e dez anos, as perguntas tinham a seguinte formulação: 'Você brinca de ...?' e as seguintes alternativas de resposta: 'Muitas vezes por dia', 'Algumas vezes por dia', 'Mais ou menos uma vez por dia', 'Uma ou duas vezes por semana', 'Nunca ou quase nunca'.

Uma primeira dificuldade encontrada em relação a essas questões foi que, ao entrevistar crianças de cinco anos, verificamos rapidamente que essas alternativas eram pouco adequadas. As respostas espontâneas tendiam a agrupar-se em 'Sim' (muitas vezes), 'Não' (quase nunca), e 'Às vezes'. Estimativas por período - dia ou semana - não ocorriam espontaneamente, e as tentativas de obtê-las através de insistência ('quantas vezes?') ou de oferecimento de alternativas ('todo dia?', 'toda vez que você está no pátio?' etc.) claramente resultavam em respostas induzidas ou inconsistentes. Isso nos levou a abandonar, para fins de análise desse grupo etário, a tentativa de estimar a frequência com base nas cinco categorias utilizadas para as outras idades, reduzindo-se a estimativa às três categorias que ocorriam espontaneamente (muitas vezes, às vezes e quase nunca ou nunca).

A comparação com os dados de observação revelou ainda outros aspectos problemáticos dessas tentativas de estimar frequências a partir do relato verbal. A Tabela 1 apresenta as frequências médias de participação observada em brincadeiras de luta e de perseguição de crianças que afirmaram brincar 'muito', 'às vezes' e '(quase) nunca'. Não há diferença estatisticamente significativa de frequência observada entre as crianças que estimam brincar 'muito' e 'às vezes'; há diferença significativa entre essas crianças e as que respondem 'nunca/ quase nunca'. Essa diferença é mais acentuada no caso de brincadeiras de luta. Ou seja, o relato a respeito de participação nessas brincadeiras é consistente com os dados de observação, mas as estimativas de frequência são inconsistentes com esses dados.

Tabela 1. Frequências médias de participação observada em brincadeiras de perseguição e de luta em crianças de 5 anos que afirmaram brincar “muito”, “às vezes” e “(quase) nunca”

Relatadas	Observadas	
	Perseguição	Luta
a. Muito	0,43	0,30
b. Às vezes	0,43	0,31
c. (Quase) nunca	0,23	0,13
(a + b) versus c	$t = 1,94, p < 0,05$	$t = 3,00, p < 0,05$

Adaptado de Smith & cols., (1992).

Essa análise quantitativa confirma-se quando são levados em conta aspectos qualitativos dos resultados. Principalmente no caso de brincadeiras de luta, o relato foi inteiramente discrepante no caso de algumas crianças, no sentido de negarem participação quando os dados observacionais indicavam alta frequência de envolvimento. A amostra disponível foi insuficiente para uma análise estatística, mas essa tendência é bastante sugestiva. Há diversas evidências qualitativas, em outros momentos das entrevistas, de que essas crianças já apresentam uma certa consciência sobre o controle social em relação a essas brincadeiras: por exemplo, crianças que afirmam que não gostam de brincar de luta e que não brincam (ainda que, em muitos casos, brinquem, e com frequência bastante alta) porque “é feio”, “mamãe não quer” etc. Complementarmente, no caso de brincadeiras de perseguição, em relação às quais há menos evidência de controle social, a relação observada entre relato e frequência foi mais consistente. As inconsistências no caso de brincadeiras de luta, portanto, não indicam apenas uma dificuldade de estimativas precisas de frequência nessa faixa etária: sugerem também a presença precoce de um conhecido problema da técnica de entrevista, que é a desejabilidade social das respostas. De fato, mesmo nas faixas etárias superiores a distribuição das estimativas de frequência não produziu um padrão claro, o que poderia ser atribuído aos mesmos fatores.

A dificuldade de estimar frequências em relação ao próprio comportamento não é uma limitação apenas de crianças: trata-se de uma questão difícil, mesmo para adultos, a qual costuma ser contornada através de perguntas circunscritoras mais concretas, como ‘quando foi a última vez?’; ‘ocorreu ontem?’; ‘ocorreu na semana passada?’; ‘já ocorreu este ano?’, dependendo da natureza do evento pesquisado.

Encontramos maior consistência entre os dados de entrevista e os dados observacionais em relação à

identidade dos parceiros de brincadeira, uma pergunta provavelmente mais palpável e menos afetada por desejabilidade social: parceiros mencionados participaram de um número significativamente maior de episódios observados do que parceiros não mencionados, tanto no caso de brincadeiras de luta como no de brincadeiras de perseguição¹; e parceiros mencionados foram mais frequentemente (acima da mediana) parceiros habituais observados do que o esperado pelo acaso.

Se por um lado esses dados nos informam pouca confiabilidade no uso de entrevistas para crianças, porque seus relatos tentam aproximar suas respostas daquelas que se supõem mais aceitas socialmente, por outro lado, elas evidenciam uma capacidade social da criança, mesmo pequena (5 anos) ao avaliar comportamentos em conformidade com valores sociais estabelecidos (orientação dos pais ou professores, por exemplo). Esta capacidade já foi indicada por Dunn (1988).

Nos dois casos – estimativas de frequência de brincadeiras, e identidade de parceiros - o objetivo da entrevista é obter informações factuais, ou seja, sobre quanto e com quem as crianças brincam. Pelo menos no primeiro caso, a entrevista apresenta limitações – seja devido à indisponibilidade da informação para o próprio entrevistado seja à desejabilidade social da resposta – e por isso requer cuidados especiais na formulação das perguntas e na interpretação dos resultados.

O CASO DA CATEGORIZAÇÃO DE RESPOSTAS ABERTAS: OS OBJETIVOS DA ANÁLISE E A QUESTÃO DA LÍNGUA

A questão da categorização de respostas abertas para fins de análise quantitativa é essencialmente a mesma envolvida na categorização de comportamentos diretamente observados. Trata-se, em princípio, de agrupar por semelhança, mas o critério de semelhança é, evidentemente, um problema teórico: o agrupamento deve responder ao que está sendo perguntado, ou seja, reflete o ponto de vista e os objetivos da análise. Nos primeiros estudos etológicos sobre comportamento de crianças (por exemplo, Blurton Jones, 1972/1981), propunha-se uma categorização detalhada em termos morfológicos e/ou de movimento, supostamente atórica, sem significação atribuída. Essa significação era derivada posteriormente da análise de relações entre as categorias – como ocorreu com o próprio conceito de brincadeira turbulenta. Como seria possível utilizar

¹ Brincadeiras de luta: $t = 3,79, p < 0,05$. Brincadeiras de perseguição: $t = 3,70, p < 0,05$.

essa proposta para comportamento verbal, se a resposta verbal é essencialmente significação?

No mesmo estudo mencionado acima, a categorização revela, aparentemente, um compromisso entre uma listagem exaustiva das respostas, com base, por exemplo, na presença de certos verbos, substantivos ou adjetivos – o que seria, de certa forma, semelhante à categorização de comportamentos motores em unidades mínimas de forma e/ou movimento – e uma diferenciação baseada em hipóteses ou perguntas explicitadas. A título de exemplo, na pergunta “Por que uma brincadeira de luta pode se tornar uma briga de verdade?” foram utilizadas as seguintes categorias de resposta: ‘ferimento’, ‘ferimento acidental’, ‘xingamento’, ‘interpretação inadequada de ferimento acidental’, ‘a brincadeira ultrapassa os limites’, ‘desacordo sobre a brincadeira’, ‘parceiro bate forte demais’, ‘outras crianças se envolvem’. Não é difícil perceber as dificuldades de categorização de respostas abertas nessas classes de resposta. Por exemplo, qual a diferença entre ‘bate forte demais’ e ‘ferimento acidental’? Ou entre ‘ferimento acidental’ e ‘ultrapassa limites’? Entre ‘ultrapassa limites’ e ‘desacordo’? Entre ‘ferimento acidental’ e ‘interpretação inadequada’? A categorização nesses casos guiou-se principalmente pelas palavras utilizadas (por exemplo, nessa última comparação, se a criança dizia “porque machucou sem querer”, ou “porque *achou* que tinha machucado por querer”), e não por hipóteses subjacentes sobre o mecanismo psicológico implicado na transformação de uma brincadeira em briga de verdade – por exemplo, para revidar uma suposta agressão do parceiro.

Outra complicação identificada nesse procedimento de categorização no primeiro exemplo mencionado é que os dados eram interculturais, portanto tinham sido obtidos em idiomas diferentes (inglês e italiano). A utilização de certos vocábulos como critério de categorização pode dificultar a interpretação de resultados interculturais, uma vez que as ênfases transmitidas pelos vocábulos diferem entre os idiomas: as mesmas palavras (em suas versões em diferentes idiomas) podem ter cargas afetivas diferentes em culturas diversas.

Um exemplo pode ilustrar melhor essas dificuldades. Na Tabela 2, são categorizadas as maneiras pelas quais as crianças dizem ser capazes de discriminar quem é o mais forte em uma brincadeira de luta, em cinco segmentos da amostra. Analisando a coluna 1, relativa a crianças inglesas de cinco anos, e tentando utilizar um critério de significado para interpretar as três

categorias de resposta, é possível sugerir que elas indicam um grau crescente de *relativização* do conceito de mais forte. As respostas incluídas em “conhecimento prévio do parceiro” implicam um conceito de mais forte como *traço* da criança individual: são respostas do tipo *o mais forte é Fulano* (independentemente do parceiro ou da situação em questão), *o mais forte sou eu*. Na segunda categoria já se revela não só uma hipótese sobre a origem da força – o tamanho ou outras características físicas – mas também a noção de que é preciso comparar os parceiros para dizer quem é o mais forte: *o mais forte é o maior*, ou *o mais velho*. Finalmente, na terceira categoria a avaliação se baseia em dicas situacionais, ou seja, reconhece que força e tamanho não são necessariamente correlacionados e/ou que pode ser possível identificar o mais forte entre dois parceiros do mesmo tamanho a partir de seu comportamento e da relação deste com o comportamento do outro: *ele bateu mais forte*, *ele derrubou* etc. Ora, se as respostas tivessem sido agrupadas com base neste recorte, ou seja, discriminando respostas baseadas na identidade da criança, no tamanho relativo do parceiro ou em dicas situacionais, seria possível explorar uma hipótese sobre diferenças etárias na distribuição das categorias – que é sugerida pela comparação entre as colunas referentes a idades diferentes – e/ou em diferenças culturais (as crianças inglesas mais velhas parecem utilizar mais a terceira categoria do que as italianas). Nesse caso, respostas que foram codificadas como *habilidade de infligir dor*, *força do golpe*, *características físicas das ações* poderiam ser agrupadas na categoria relativa a dicas situacionais e as suas freqüências poderiam ser comparadas entre os vários segmentos da amostra, o que não é possível na forma de categorização utilizada, já que respostas múltiplas não podem ser somadas, por representarem, muitas vezes, a decomposição de uma resposta da mesma criança. Por outro lado, essa forma de categorização, baseada no significado das respostas, e não em sua estrutura formal e gramatical ou seu nível de detalhamento, envolveria provavelmente menos ambigüidades na categorização em idiomas diferentes. Note-se ainda que, mesmo que o objetivo da categorização fosse detalhar as dicas situacionais utilizadas (terceira categoria), há inconsistências na amplitude das categorias: *características físicas das ações* é uma categoria vaga e abrangente, em contraste com *habilidade de derrubar o parceiro*, *habilidade de infligir dor ou machucar*, e *perseverança*; e ainda:

força do soco/ empurrão só se distingue em nível de detalhe morfológico de *força do golpe*. Essas inconsistências exemplificam o aparente compromisso desse sistema de categorias com dois critérios diferentes (forma e significado), e nem sempre bem-explicitados.

Tabela 2. Como as crianças discriminam quem é o mais forte em uma brincadeira de luta (respostas múltiplas, acima de 10% de menções)

Inglaterra 5 anos n = 44	Inglaterra 8 anos n = 25	Inglaterra 10 anos n = 27	Itália 8 anos n = 39	Itália 10 anos n = 33
Conhecim. prévio (45,4%)				
Caract. fís./ idade (11,3%)	Caract. fís./ idade (28,0%)	Caract. fís./ idade (25,9%)	Caract. fís./ idade (41,0%)	Caract. fís./ idade (36,3%)
Habil. derrubar (11,3%)	Habil. derrubar (28,0%)	Habil. derrubar (22,2)	Habil. derrubar (10,2%)	
	Infligir dor (20,0%)	Infligir dor (18,5%)	Infligir dor (12,8%)	
Caract. fís. da ação 20,0%)				
	Força do golpe (16,0%)	Força do golpe (11,1%)		Força do golpe (15,1%)
				Não sabe (15,1%)

Adaptado de Smith & cols., (1992). Categorias: Conhecimento prévio dos parceiros; Idade/ características físicas dos parceiros; Habilidade de derrubar o outro; Força do golpe; Força do soco/ empurrão; Capacidade de infligir dor/ machucar; Capacidade de perseverar; Características físicas das ações.

O que este exemplo sugere é que o uso de entrevistas – e não apenas com crianças – envolve problemas de categorização para os quais os procedimentos descritivos clássicos da Etologia, enfoque a partir do qual esse e outros de nossos estudos foram inspirados, não oferecem respostas óbvias². Isso não significa que não haja utilizações promissoras da entrevista em estudos orientados por esse enfoque, como é ilustrado a seguir.

PERGUNTAS SIMPLES, RESPOSTAS CURTAS, CATEGORIZAÇÕES HEURÍSTICAS

O último item do roteiro de entrevista do trabalho discutido acima era relativamente marginal em relação aos objetivos do estudo, e foi analisado e comunicado separadamente (Carvalho e cols., 1990)³.

² Em Blurton Jones (1972/ 1981), um texto pioneiro na aplicação do enfoque etológico ao comportamento infantil, a verbalização é tratada como uma categoria morfológica (“falar”), sem consideração de conteúdo ou significado.

³ Estudo replicado posteriormente com crianças brasileiras (Carvalho & cols., 1993).

A pergunta referia-se a percepções de adequação de certas brincadeiras⁴ a meninos e meninas (adequação de gênero), por parte de crianças de três faixas etárias, na Inglaterra e na Itália, e tinha a formulação seguinte: *Você acha que (a brincadeira de...) é mais para meninos, mais para meninas, ou para os dois igualmente?*

Note-se, em primeiro lugar, que se trata de uma pergunta fechada, com categorias previamente formuladas e com significado facilmente explicitável independentemente de idioma: as duas primeiras alternativas refletem estereotipia de gênero e a terceira reflete não-estereotipia. Embora existam na literatura alguns dados sobre a frequência diferencial de envolvimento de meninos e meninas nessas atividades, não é essa questão o objetivo da pergunta: o que ela pretende não é obter informações factuais a respeito da frequência relativa de envolvimento dos dois sexos, e sim, sobre a *percepção* da adequação de gênero pelas crianças. Os resultados mostraram que a estereotipia de gênero ocorre principalmente em relação a pular corda (considerada brincadeira feminina) e briga de verdade (masculina), e em menor grau em relação a futebol e brincadeira de luta; brincadeiras de perseguição são consideradas neutras em termos de gênero. Identificaram-se ainda algumas diferenças no grau de estereotipia em função de idade e de *background* cultural (Carvalho & cols., 1990; 1993).

Esse estudo exemplifica um caso em que as questões metodológicas de categorização e de estimativa de frequência foram evitadas. Sugere, por outro lado, uma nova questão: as respostas das crianças baseiam-se (1) na frequência observada de envolvimento dos sexos nas brincadeiras? (2) em percepções de adequação, aceitabilidade social ou valores culturais relativos aos direitos dos sexos às mesmas atividades? (3) em outros fatores? As diferenças etárias e culturais encontradas (redução de estereotipia com a idade, maior estereotipia em ambientes culturais mais tradicionais) parecem sugerir a segunda alternativa. Na replicação do estudo com crianças brasileiras, visou-se, entre outros objetivos, explorar essas questões.

Beraldo (1993) replicou esse estudo com crianças paulistanas de dois níveis socioeconômicos (classe média alta e classe baixa). Além da pergunta a respeito de adequação de gênero de sete brincadeiras (três das quais tradicionalmente consideradas

⁴ No estudo original, brincadeiras de luta, de perseguição, futebol, pular corda e, complementarmente, briga de verdade; na replicação, “briga de verdade” foi substituída por três brincadeiras: pular elástico, amarelinha e pião.

masculinas – brincar de luta, futebol e pião; três tradicionalmente femininas – pular corda, elástico e amarelinha; e uma neutra – pega-pega ou brincadeira de perseguição), perguntou o porquê da atribuição da brincadeira a um dos sexos ou a ambos, quem a criança costumava ver brincar, se ela própria brincava dessa brincadeira e por quê. As respostas a essas questões foram analisadas sob vários aspectos: (1) conhecimento das brincadeiras, (2) perfil de gênero, (3) motivos dessas atribuições de gênero, (4) incidência relatada das brincadeiras e (5) motivos dessa incidência. Os itens 1, 2 e 4 baseiam-se em respostas fechadas e tabulação direta, tal como no estudo original, e os resultados confirmam, em seu conjunto, os daquele estudo: com exceção de pega-pega, as demais brincadeiras apresentaram algum grau de estereotipia de gênero, nas direções esperadas. O conhecimento revelado sobre as brincadeiras e a incidência relatada coincidem com essa estereotipia: brincadeiras tipicamente femininas são menos conhecidas e praticadas por meninos, e vice-versa.

Os itens 3 e 5 exigiram uma categorização a partir de respostas abertas, que utilizou como critérios o significado psicológico das respostas e aspectos situacionais. O Tabela 3 resume essa categorização. Aplicada às duas questões relativas a motivos (da atribuição de gênero e da prática das brincadeiras), essa categorização produziu alguns resultados bastante sugestivos.

Tabela 3. Categorias de motivos para atribuição de gênero e de prática de brincadeiras

Categorias	Explicitação	Exemplos
Motivacional	Respostas que destacam o caráter hedônico ou volitivo da brincadeira	Por que é gostoso/ Eu (eles/ elas) gosto(am) Porque eu (eles/ elas) quero(em)/ não quero/ não tenho vontade.
Competência	Respostas centradas em habilidades, traços, características físicas e psicológicas	Meninos sabem lutar/ Meninos vão pular amarelinha, erram toda hora/ Meninos são mais fortes/ Menina é mais calma
Recursos necessários	Respostas que apontam recursos humanos ou materiais necessários dada a natureza ou estrutura da brincadeira	Meninos é que têm sapato pra jogar futebol ... Não brinco sempre porque não tenho com quem brincar, minha irmã é muito pequena
Costumes e valores	Respostas baseadas em observação de hábitos, vivências e valores sociais	Todo mundo costuma brincar/ Meninos jogam e meninas ficam vendo/ Na TV aparece mais homem jogando/ Menina não pode, é de homem/ Vê menino pulando, acham que é bicha/ Os dois têm direito/ Todo mundo é igual
Exercício	Respostas que justificam adequação de gênero ou prática da brincadeira a consequências em termos de treinamento/ benefícios físicos	Porque fica mais forte/ Menino também tem que treinar/ A pele fica mais bonita/ Pode conhecer outras coisas
Oportunidade	Respostas que justificam a prática por condições externas (permissão, ordem)	Minha mãe manda/ Meu pai quer que eu jogue/ A classe escolhe/ O professor dá os jogos/ É a hora que a quadra é nossa/ Não tem mais nada pra fazer

Adaptado de Beraldo (1993).

No primeiro caso (motivos da atribuição de gênero) a categoria mais freqüente foi *costumes e*

valores (quase 40% das respostas). Uma análise qualitativa mais detalhada dessa categoria sugeriu uma diferença: no caso de brincadeiras atribuídas a ambos os gêneros igualmente, prevaleceram os conteúdos relativos a observação e experiência (*tem menina na minha classe que joga futebol; aqui na creche todo mundo pula corda; homem e mulher brincam junto, que nem na minha rua*); ao passo que na presença de estereotipia de gênero prevaleceram conteúdos relativos a normas e valores (*homem pular corda é feio/ bola não é pra mulher*). Essa diferença indica que teria sido adequado subdividir essa categoria de acordo com esses dois tipos de conteúdo para a análise quantitativa.

Em segundo lugar, apareceram com freqüência aproximadamente igual as categorias motivacional e competência, com uma diferença interessante: quando a brincadeira foi atribuída a meninos, o segundo motivo mais freqüente foi competência; quando foi atribuída a meninas ou a ambos igualmente, o segundo motivo foi motivação, sugerindo uma estereotipia arraigada de que o que é “masculino” requer mais competência.

Já quando as crianças justificam a sua própria prática das brincadeiras, a categoria mais freqüente é a Motivacional (56,4%): brinca-se porque é gostoso, porque se tem vontade; e não se brinca de certas coisas porque é chato, não se tem vontade; secundariamente, porque não há recursos disponíveis (freqüente entre meninas de cinco anos de nível socioeconômico baixo). Poucas respostas enfatizaram costumes e valores.

Essa diferença entre os motivos alegados em relação às duas questões (atribuição de gênero e prática relatada das brincadeiras) é sugestiva de uma série de outras questões passíveis de investigação: será que se aplicam critérios diferentes de justificativa quando a questão envolve uma percepção mais pessoal, ou seja, referente à própria pessoa, ou mais genérica, referente a um outro ou a outros? O que isso implicaria em termos de processos de autopercepção e percepção do outro? Um dos exemplos que apresentamos a seguir toca, ainda que indiretamente, nessas questões.

ENTREVISTAS NÃO-ESTRUTURADAS, VISANDO A ANÁLISE QUALITATIVA

Falcão e Pedrosa (1993; também Pedrosa & Coelho, 1998) utilizaram dois procedimentos ainda pouco explorados para avaliar a sensibilidade de crianças de 38 a 47 meses a estados emocionais de outras crianças, em um contexto de análise sobre

empatia em crianças pequenas. Uma entrevista individual não-estruturada foi realizada com as crianças, após a apresentação de um trecho de vídeo, registrado nos últimos 60 minutos, no qual a criança era agente ou observadora de uma ação que desencadeava uma reação emocional em outra criança (choro, protesto ou outras manifestações). A criança entrevistada era, dessa forma, colocada diante de uma situação da qual era participante, mas que lhe era reapresentada através do registro em vídeo. A entrevistadora pedia à criança que relatasse o que tinha ocorrido na cena assistida (“O que aconteceu?” “Por que você acha que ‘fulano’ está assim - chorando, se queixando, batendo etc.?”), limitando-se a repetir ou a encorajar não diretamente as verbalizações da criança, como ilustra a transcrição seguinte:

“Situação da entrevista: Daniela revê a cena de um episódio agonístico em que ela bate em Felipe (D – Daniela; E - Entrevistadora)

D: ri quando vê Felipe chorando na cena.

E: O que aconteceu aí?

D: *Fui eu.*

E: O que foi, Daniela?

D: *Foi Renata!*

E: O que Renata fez?

D: *Deu em Felipe!*

E: Foi mesmo? Por quê?

D: *Aí ela foi dizer à tia (...) Fui eu que dei nele.*”

A análise qualitativa das transcrições de entrevistas com 23 crianças indicou que elas são capazes de verbalizar o que percebem sobre as disposições afetivas das outras, a partir da observação de cenas registradas em vídeo; ao mesmo tempo, diversas verbalizações revelaram uma certa confusão entre a criança que fala e uma outra criança, ou confusão entre os dois planos, o do registro e o da entrevista. Por exemplo, no caso transcrito acima, Daniela diz “*foi Renata*” quando tinha sido ela própria quem batera em Felipe; ou, em outra transcrição, quando a criança diz “*ele está olhando pra mim*”, referindo-se a uma criança que olha em direção à câmera. Essa análise propiciou uma discussão sobre o processo de constituição do eu e do outro à luz de outros dados e interpretações da literatura.

Uma variante desse procedimento de entrevista não-estruturada é relatada por Carvalho e Rubiano (2004), em um estudo sobre concepções de crianças a respeito de amizade. Neste caso as entrevistas foram realizadas sob a forma de discussão em grupos, reunindo, em cada grupo,

quatro meninas ou quatro meninos mutuamente familiarizados, em três faixas etárias (6, 8 e 10 anos). Pedia-se às crianças que conversassem entre si e com a entrevistadora sobre o que é um amigo/a, como se fica amigo, por que, etc. A entrevistadora limitava-se a retomar as verbalizações das crianças, explorando eventualmente um dos pontos sugeridos pela conversa (por exemplo, diferença entre amigos do mesmo sexo e de sexo diferente, diferença entre amizade e namoro). As gravações em áudio dos seis grupos foram transcritas na íntegra, e analisadas qualitativamente, visando a apreender e organizar os conteúdos relativos aos vários temas, de forma a identificar, nas percepções expressas pelas crianças, pistas sobre dimensões potencialmente úteis para a análise do fenômeno “amizade entre crianças”.

Dois aspectos de interesse podem ser apontados na comparação entre estes últimos exemplos e as dificuldades que foram comentadas nos itens iniciais deste texto. Em primeiro lugar, a natureza das perguntas, que aqui – tal como no estudo sobre adequação de gênero de brincadeiras – se relacionam a *percepções* ou *concepções* da criança, e não à descrição de aspectos factuais do comportamento (ocorrência/ não-ocorrência, frequência etc). Esta diferença de objetivos minimiza os problemas de confiabilidade do conteúdo do relato verbal, embora, dependendo do tema, não evite a questão de desejabilidade social das respostas, que deve sempre ser levada em conta na análise.

Em segundo lugar, a análise qualitativa aparentemente contorna o problema da categorização intrínseco à análise quantitativa; no entanto, tanto quanto esta, requer recortes do fluxo verbal e atribuição de sentido às verbalizações de forma a sistematizá-las de maneira compreensível e heurística; e, também da mesma forma que a categorização, requer explicitação de critérios para esses recortes e atribuições, para permitir o compartilhamento da análise e das conclusões por outros pesquisadores, uma condição necessária do processo de produção de conhecimento. Essa explicitação de critérios, no caso de análises qualitativas, exige muito mais do pesquisador, em termos de clareza conceitual, experiência e intimidade com os dados, do que uma definição compartilhável de categorias estanques.

UMA NOTA SOBRE A MOTIVAÇÃO E DISPONIBILIDADE DAS CRIANÇAS ENTREVISTADAS

Finalizando, cabe uma observação impressionística a respeito da disponibilidade e

motivação da criança quanto à participação na entrevista. Beraldo (1993) comenta explicitamente esse aspecto:

A maioria das crianças mostrou-se extremamente disponível e interessada em participar do estudo, disputando a vez de ser entrevistada. Não foram constatadas diferenças de disponibilidade entre os níveis sócio-econômicos. Em função do interesse despertado, foi preciso descartar algumas entrevistas na escola estadual, primeiro local de aplicação, porque (se descobriu que) algumas crianças modificaram a própria idade para poder participar (...). Com exceção dos meninos de cinco anos de nível sócio-econômico médio alto, que se mostraram algo impacientes no decorrer da entrevista, denotando percebê-la como excessivamente longa, as crianças dos outros sub-grupos mostraram-se bastante empenhadas em responder a todas as questões, esclarecendo as dúvidas que surgiam durante a entrevista, explicando as brincadeiras que a pesquisadora desconhecia (p. 29).

No estudo de Falcão e Pedrosa (1993) observou-se boa receptividade ao convite para conversar (entrevista) sobre as videografações realizadas. De modo geral, as crianças identificaram as disposições afetivas da criança indicada pelo pesquisador. Em duas entrevistas, atribuíram motivos ao comportamento de outra criança diferente da indicada e em duas outras entrevistas as crianças fizeram comentários espontâneos sobre outros episódios que viram no segmento do vídeo apresentado. Porém, duas crianças se negaram a falar na ocasião da entrevista, embora demonstrassem, pelas expressões faciais (olhos fixos na imagem, riso, atenção), que a cena era de interesse para elas. De modo geral, as crianças demonstraram surpresa em se verem no monitor e seus comentários foram restritos, com pouca fluência verbal. Vale salientar que nesse estudo as crianças tinham apenas três anos de idade, pertenciam à camada de renda baixa e, muito provavelmente, nunca tinham participado de experiência de filmagem (os comentários iniciais das crianças, no momento das videografações, eram no sentido de que estavam sendo fotografadas: “tia, tira minha foto”). A surpresa de se verem no monitor, ou talvez a pouca intimidade com esse tipo de situação, envolvendo equipamentos e uma “conversa” individual com um adulto pouco familiar (em comparação com os outros adultos da creche), aliadas à idade das crianças e, ainda, às cenas observadas (em algumas destas as crianças eram protagonistas de episódios agonísticos) são possíveis

razões para um baixo desempenho lingüístico das crianças, embora existissem indícios de interesse na atividade.

No estudo de Carvalho (1992, p. 49), ao contrário, há um relato semelhante ao de Beraldo (1993) a respeito da situação de discussão em pequenos grupos mencionada acima:

Possivelmente em decorrência da familiaridade prévia das crianças entre si, e com a entrevistadora, não houve dificuldades em obter uma interação verbal fluente e espontânea; em todos os casos as crianças aparentavam prazer em participar da atividade, e algumas 'reuniões' chegaram a durar 50-60 minutos.

Por outro lado, essa mesma pesquisadora encontrou uma receptividade menor entre as crianças inglesas de cinco anos, referidas no primeiro e segundo itens deste texto: muitas crianças aparentavam certa timidez ou constrangimento, e em alguns poucos casos a entrevista não se realizou, seja porque a criança se recusou a participar, seja porque simplesmente não respondia às perguntas da entrevistadora. Embora essa diferença de receptividade não tenha impedido a realização do estudo, não se encontra aqui a mesma qualidade prazerosa da situação de entrevista que foi referida em casos anteriores.

Deve-se lembrar, de início, que o grau e o tipo de familiaridade entre a entrevistadora e as crianças são bastante diferentes neste último caso: além de desconhecida pelas crianças (da mesma forma que no estudo de Beraldo, 1993, e diferentemente do caso de Carvalho, 1992), a entrevistadora era uma estrangeira, o que em diversas culturas tende a induzir a um certo retraimento. Essa condição de estrangeira inevitavelmente reflete-se também na comunicação verbal, já que dificilmente a fluência da comunicação seria comparável à de uma situação em que entrevistador e entrevistado compartilham o mesmo idioma nativo. Além disso, poderiam estar exercendo um papel outras características culturais mais gerais, como atitudes em relação à própria situação de entrevista, à auto-exposição etc. – o que comumente se descreve como reserva, preservação da privacidade, introversão-extroversão, estilo de comunicação e noções semelhantes.

A partir dessas suposições a respeito de familiaridade e efeitos culturais, poder-se-ia esperar que ocorressem diferenças também entre as crianças de nível socioeconômico baixo e médio-alto no estudo de Beraldo, inclusive porque a identidade da

entrevistadora permitiria, em princípio, maior familiaridade com o segundo grupo. Essa diferença não foi observada; ao contrário, o único subgrupo que manifestou menos disponibilidade (meninos de cinco anos) pertencia a este segmento socioeconômico. Sugerimos que esse resultado pode ser atribuído, tentativamente, à habilidade da entrevistadora em construir um *rapport* com as crianças e adequar sua linguagem e atitudes às características dos entrevistados.

Essas observações informais corroboram uma obviedade do bom senso e das experiências da pesquisa que utiliza entrevistas, seja com adultos seja com crianças: a qualidade do dado colhido depende, entre outros fatores, da qualidade da relação entre o entrevistador e o entrevistado; mas sugerem, principalmente, a disponibilidade e motivação da criança para esse tipo de instrumento de coleta, desde que condições favoráveis de interação sejam oferecidas.

CONCLUINDO

Procuramos apontar aqui algumas contribuições potenciais da entrevista como instrumento de coleta de dados com crianças, bem como algumas de suas limitações e riscos. Os exemplos utilizados foram extraídos de nossa própria experiência de pesquisa utilizando esse instrumento, e as reflexões propostas derivam do que aprendemos ao longo dessas experiências. Em si mesma, a entrevista não é um instrumento melhor ou pior do que a observação direta, e exige o mesmo rigor metodológico: nos dois casos, a utilidade dos instrumentos depende fundamentalmente do tipo de pergunta que se pretende responder e da qualidade e adequação dos recursos de amostragem, registro e análise aplicados à coleta e interpretação dos dados. Em alguns dos casos comentados, a entrevista é o principal instrumento de coleta, na medida em que se desejava apreender as concepções e percepções da criança sobre determinado fenômeno ou situação; em outros, a entrevista complementa a análise da observação direta do comportamento, oferecendo pistas para a compreensão de seu processo de desenvolvimento a partir de seus comentários e justificativas.

Não cabem no escopo deste texto uma revisão e uma reflexão mais detalhadas sobre o relato verbal e suas implicações teóricas e metodológicas. Nosso objetivo foi compartilhar algumas experiências de pesquisa, refletindo sobre aspectos de procedimento e, nos casos pertinentes, sobre aspectos conceituais

como os que estão implícitos em categorizações que servirão para análises quantitativas. Os resultados dos estudos comentados foram descritos apenas na medida em que informariam esse tipo de reflexão, e estão ou estarão disponíveis em outras publicações. Talvez justamente em função da limitação de nossa experiência com a entrevista e o relato verbal como instrumentos de coleta de dados, acreditamos que compartilhá-la pode constituir um instrumento de interlocução com outros pesquisadores da área.

REFERÊNCIAS

- Bauer, M. W. & Gaskell, G. (2002). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis: Vozes.
- Beraldo, K. E. A. (1993). *Percepção de crianças de 5 a 10 anos em relação a diferenças de gênero de brincadeiras*. Dissertação de Mestrado Não-Publicada, Programa de Pós-Graduação em Psicologia Experimental, Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.
- Bleger, J. (1987). A entrevista psicológica: seu emprego no diagnóstico e na investigação. Em J. Bleger, *Temas de psicologia: entrevista e grupos* (pp. 7-41). São Paulo: Martins Fontes.
- Blurton Jones, N. (1981). *Estudos etológicos do comportamento da criança*. (E. Otta, Trad., com a colaboração de J. Fernandes e C. M. Garcia). São Paulo: Pioneira (Trabalho original publicado em 1972).
- Carvalho, A. M. A. (1992). *Seletividade e vínculo na interação entre crianças*. Tese de Livre-docência, Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, SP.
- Carvalho, A. M. A., Beraldo, K. E. A., Santos, M. F. & Ortega, R. (1993). Brincadeiras de menino, brincadeiras de menina. *Psicologia, Ciência e Profissão*, 13, 30-33.
- Carvalho, A. M. A. & Rubiano, M. R. B. (2004). Vínculo e compartilhamento na brincadeira de crianças. Em M. C. Rossetti-Ferreira, K. S. Amorim, A. P. S. Silva & A. M. A. Carvalho (Orgs.), *Rede de significações e o estudo do desenvolvimento* (pp. 171-187). Porto Alegre: ArtMed.
- Carvalho, A. M. A., Smith, P. K., Hunter, T. & Costabile, A. (1990). Playground activities for boys and girls: some developmental and cultural trends in children's perceptions of gender differences. *Play and Culture*, 3(4), 343-347.
- Dunn, J. (1988). *The beginnings of social understanding*. Oxford, UK: Basil Blackwell.
- Engelmann, A. (1969). Dos relatos verbais. *Revista de Psicologia Normal e Patológica*, 1(2), 137-157.
- Engelmann, A. (1983). O significado como parte do diálogo. *Ciência e Cultura*, 35, 1452-1455.
- Engelmann, A. (1985). Comportamento verbal e relato verbal. *Psicologia*, 11(1), 1-6.
- Falcão, M. T. & Pedrosa, M. I. (1993). Comportamento empático em crianças pequenas: uma exploração a partir do recurso da entrevista. [Resumo]. Em Sociedade Brasileira de Psicologia (Org.), *Resumos de Comunicação Científicas. XXIII Reunião Anual de Psicologia* (p. 155). Ribeirão Preto: SBP.

- Pedrosa, M. I. & Coelho, M. T. (1998). A sensibilidade da criança aos estados afetivos de outra avaliada através do registro em vídeo. [Resumo]. Em Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia (Org.), *Anais VII Simpósio de Pesquisa e Intercâmbio Científico* (p. 19-20). Gramado, RS: ANPEPP.
- Silva, A. P. S., Rossetti-Ferreira, M. C. & Carvalho, A. M. A. (2004). Circunscritores: limites e possibilidades no desenvolvimento. Em M. C. Rossetti-Ferreira, K. S. Amorim, A. P. S. Silva & A. M. A. Carvalho (Orgs.), *Rede de significações e o estudo do desenvolvimento* (pp. 81-91). Porto Alegre: ArtMed.
- Simão, L. M. (1992). Interação verbal e construção do conhecimento: aspectos do diálogo pesquisador-sujeito. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 8(2), 219-229.
- Smith, P. K., Hunter, T., Carvalho, A. M. A. & Costabile, A. (1992). Children's perceptions of playfighting, playchasing and real fighting: A cross-cultural interview study. *Social Development*, 1(3), 211-229.
- Tunes, E. (1984). Considerações a respeito dos relatos verbais como dados. *Psicologia*, 10(1), 1-10.
- Tunes, E. & Simão, L. M. (1998). Sobre análise do relato verbal. *Psicologia USP*, 9(1), 303-324.
- Yates, C. & Smith, P. K. (1989). Bullying in two english comprehensive schools. Em E. Munthe & E. Roland (Eds.), *Bullying: an international perspective* (pp. 22-34). Londres: David Fulton.

Recebido em 16/12/2003

Aceito em 07/06/2004

Endereço para correspondência: Ana M. A. Carvalho. Rua da Invernada, 12 – Fazendinha, CEP 06355-340, Carapicuíba-SP.
E-mail: amacarva@uol.com.br