

## A Questão da Metodologia na Investigação Científica do Desenvolvimento Humano

Angela Branco e Rivane Ferraz da Rocha<sup>1</sup>  
*Universidade de Brasília*

**RESUMO** - O presente artigo visa discutir as principais características e tendências atuais da metodologia de pesquisa na área do desenvolvimento humano. A partir de uma perspectiva socio-cultural construtivista, analisa-se a necessidade de que a questão metodológica seja concebida no contexto das relações entre teoria e método, destacando-se o papel fundamental da explicitação epistemológica nos projetos de investigação científica. O significado de construtos tradicionalmente utilizados pela psicologia tais como "dados" e "variáveis" são aqui examinados em termos da construção do conhecimento na psicologia do desenvolvimento, particularmente quando desenvolvimento é concebido como processo, e não resultado, dos processos de mudança. Enfatiza-se, igualmente, a necessidade da superação da tradicional dicotomia entre métodos quantitativos e qualitativos, ressaltando-se a sua adequação em função das questões a serem investigadas. O valor da metodologia microgenética para o estudo dos processos de desenvolvimento é aqui analisado, sendo ilustrado pela apresentação de trechos de um estudo empírico realizado em nosso laboratório.

**Palavras-chave:** metodologia; desenvolvimento humano; método.

### Methodology in Human Developmental Psychology

**ABSTRACT** - The present paper aims at presenting and discussing the main characteristics and contemporary tendencies concerning methodological issues related to scientific research in developmental psychology. From a sociocultural constructivist critical perspective, we argue that methodological issues necessarily imply in complex interconnections between theory and methods, as well as point at the fundamental role played by epistemological assumptions. Therefore, constructs traditionally used in psychology such as "data" and "variables" are here analyzed in terms of their contribution to knowledge construction within the realms of developmental psychology, particularly when development is defined as change processes instead of change outcomes. We propose that the traditional dichotomy between quantitative and qualitative methods should be overcome, due to the necessary intrinsic connections between research questions and methodological options. The potential represented by microgenetic methodologies to approach the investigation of developmental processes is here emphasized, and illustrated by references to an empirical study carried out by our research team.

**Key words:** methodology; human development; method.

A história da psicologia como disciplina científica revela-nos múltiplas tendências e uma imensa variedade de trajetórias teórico-metodológicas no sentido de promover a produção do conhecimento. A questão epistemológica que se encontra na base de todo e qualquer processo de investigação, entretanto, não tem sido suficientemente explicitada ou discutida no âmbito da ciência psicológica (Rey, 1997). Cria-se, muitas vezes, uma espécie de "consenso" em torno de certos princípios epistemológicos que permanecem encobertos e que refletem uma prática de investigação cuja origem está associada aos avanços das pesquisas tradicionalmente desenvolvidas nas áreas das ciências ditas exatas, como a física, a química, ou a biologia (Cole, 1992). Diante do desafio de compreender e explicar o fenômeno humano, porém, é preciso que a psicologia assuma a tarefa de definir o próprio conceito de "conhecimento" e os processos envolvidos em sua construção antes de prosseguir em seu projeto científico.

A perspectiva epistemológica realista, de inspiração positivista, que postula a existência de uma realidade a ser desvendada por métodos seguros e independentes do sujeito que observa e constrói o fenômeno estudado, há muito tem sido questionada no âmbito mesmo das ciências exatas (Prigogine & Stenger, 1979/1991; Schnitman, 1996; Valsiner, 1997). Impõe-se cada vez mais a mudança do paradigma epistemológico com vistas a permitir a compreensão de uma realidade dinâmica, organizada de forma sistêmica e complexa, a qual se apresenta a nós em função das múltiplas interações que com ela estabelecemos, contextualizadas em um momento histórico-cultural específico que lhe confere especial significado. Segundo Danziger (1996), não se pode abstrair o conceito de conhecimento da "imersão social do conhecimento humano. Não existe um conhecimento em geral, apenas formas diferentes de conhecimento buscadas e utilizadas com propósitos específicos, por grupos específicos de pessoas" (p.29).

Assumindo-se um paradigma construcionista não radical (Pearce, 1995), ou seja, que adote uma concepção de "realidade" emergente da relação dialética entre o caráter socialmente construído dos dados ou eventos e a existência

---

<sup>1</sup> Endereço: Angela Branco, Instituto de Psicologia, UnB. E-mail: [abranco@tba.com.br](mailto:abranco@tba.com.br)

de um "mundo natural", a questão da metodologia científica não pode ser considerada de forma dissociada dos pressupostos epistemológicos e do referencial teórico dos pesquisadores. Neste contexto, a noção de "certeza" é substituída pela noção de "reflexividade" (Gergen, 1982) na construção da teoria. Os dados são construídos através da derivação de conhecimentos selecionados e generalizados dos fenômenos observados, de acordo com os pressupostos teóricos dos pesquisadores (Kindermann & Valsiner, 1989). Estes constroem seus dados enquanto trabalham propositadamente dentro do universo de significados por eles construídos acerca da realidade. Segundo estes autores, "a construção dos dados é um processo interativo, determinado tanto pelo agente (o cientista), quanto pelo objeto (realidade), e depende dos meios que o agente utiliza para interagir com o objeto (ou seja, os métodos)" (p. 14).

Branco e Valsiner (1997) utilizam o termo metodologia para referir a todas as etapas do processo de produção de conhecimento, as quais se definem mutuamente a medida que o processo avança (ver Figura 1). Manifestações do fenômeno, a visão de mundo dos pesquisadores, a teoria, e a produção do binômio método-dados influenciando-se mutuamente determinam o que os autores denominam como "o ciclo da metodologia" na construção do conhecimento. A indissociabilidade entre as diferentes etapas tem sido reconhecida por vários autores (e.g. Winegar, 1997) e representa aqui o ponto de partida para a conceituação de metodologias adequadas para o estudo do desenvolvimento humano.

Inicialmente, é necessário explicitar o que se entende por desenvolvimento humano, para depois buscar a adequação de teorias e métodos às suas características. Segundo Ford e Lerner (1992),

*O desenvolvimento humano individual envolve processos de incremento e transformação que, através do fluxo de interações entre as características atuais da pessoa e os contextos em que está inserida, produz uma sucessão de mudanças relativamente duradouras que elaboram ou aumentam a diversidade das características estruturais e funcionais da pessoa e os padrões de suas interações com o ambiente, ao mesmo tempo em que mantém a organização coerente e a unidade estrutural-funcional da pessoa como um todo.* (p. 49)



Figura 1. Metodologia como um processo cíclico (Traduzido de Branco e Valsiner, 1997 com a permissão dos autores)

Da definição, depreende-se como característica principal do desenvolvimento a noção de processo, de dinâmica e transformação de um sistema aberto (organismo) em contínua interação com o contexto em que se insere. No caso do ser humano, este contexto é eminentemente histórico-socio-cultural, isto é, um contexto composto por características e eventos que assumem significados particulares, específicos, em função da experiência histórico-cultural do grupo. Desta forma, teorias e métodos, enfim, a metodologia científica adequada ao estudo do desenvolvimento deverá contemplar sua natureza transformacional e dinâmica, devendo ser sensível às especificidades de cada contexto em sua busca por tendências e regularidades de caráter mais geral. É assim que a investigação de cada problema ou questão relacionada ao tópico do desenvolvimento humano sempre representa um desafio a exigir a criatividade do pesquisador no sentido de construir uma metodologia adequada aos objetivos do projeto. Uma metodologia que seja suficientemente clara e precisa e, ao mesmo tempo, flexível e capaz de adaptar-se a cada etapa do processo de investigação.

Como afirmam Kindermann e Valsiner (1989) em sua análise sobre métodos quantitativos e qualitativos, não existem métodos de pesquisa que sejam necessariamente melhores ou piores do que os outros: o que importa é considerar a adequação do método à natureza do fenômeno sob investigação e à questão específica que se pretende investigar. Segundo os autores, nas pesquisas acerca do desenvolvimento humano muitas vezes existe uma preocupação tão excessiva na obtenção de dados que possam ser quantificados (tendo em vista uma análise dita "científica" do ponto de vista tradicional positivista), que o fenômeno estudado termina por não ser analisado em sua plenitude. A estrutura do fenômeno e os processos de transformação típicos do próprio desenvolvimento deixam, pois, de serem analisados. Muitas vezes os estudos limitam-se à observação e quantificação da frequência de ocorrência do fenômeno que se deseja estudar, procedendo-se tão somente ao registro da existência, ou da ocorrência, de eventos específicos. Apenas descrever o fenômeno, porém, não é explicá-lo (Valsiner, 1997), uma vez que quando se explica um fenômeno, os fatores que participaram dos processos envolvidos em sua transformação ou mudança precisam ser relacionados.

Por outro lado, o que se observa em boa parte das pesquisas experimentais é que os pesquisadores não estão abertos para, de fato, analisar o que os dados podem realmente lhes "dizer", pois tendem a considerar apenas o que foi previsto pelas hipóteses testadas. Sendo assim, muitas questões importantes acabam não sendo ao menos consideradas, pois não há abertura para investigá-las, ou mesmo para percebê-las. É preciso que o pesquisador esteja sempre ciente de que existem diversos fatores que estão a influenciar a sua pesquisa, de que ela não é neutra e que ele, portanto, estará provavelmente analisando apenas parte dos aspectos que podem estar influenciando os resultados obtidos. É necessário que ele perceba, por exemplo, a relação existente entre o método e os dados obtidos, estando ciente de que os dados talvez fossem diferentes se o método utilizado fosse outro, atento

para o fato de que qualquer estrutura qualitativa derivada de dados construídos quantitativamente "caracterizam apenas esses dados, e não o fenômeno do qual os dados foram derivados" (Kindermann & Valsiner, 1989, p. 17).

Smedslund (1994) realiza uma crítica bastante interessante às pesquisas que vem sendo publicadas em periódicos científicos na área da psicologia do desenvolvimento humano. Smedslund seleciona ao acaso cinco das primeiras pesquisas publicadas no conceituado periódico *Child Development* e as analisa em detalhe. Seu principal argumento, amplamente comprovado, é que quatro destas pesquisas podem ser caracterizadas como pseudo-empíricas, uma vez que investigaram questões que, na realidade, já se encontravam respondidas em sua própria formulação, não sendo possível ao estudo negar as hipóteses formuladas (um exemplo deste tipo de proposição seria a de que "uma pessoa surpresa experienciou algo inesperado", p. 280). A formulação das pesquisas já estava logicamente encadeada de forma que já se sabia quais resultados seriam obtidos. Segundo o autor, "embora suas hipóteses fossem tratadas como empíricas, muitas delas eram necessariamente verdadeiras e, portanto, insensíveis à observação empírica" (p. 280). Em apenas uma delas isto não aconteceu, sendo que esta foi a única considerada como empírica de fato (as variáveis envolvidas nas hipóteses eram semântica e logicamente independentes). Não se pode dizer que os quatro estudos anteriormente referidos sejam inválidos, mas é interessante que pesquisas sobre o desenvolvimento humano também gerem novos conhecimentos, novas hipóteses (verdadeiras ou não) e novos caminhos a serem seguidos, não apenas reafirmando o óbvio.

É interessante também considerar outros aspectos no que se refere aos dados de uma pesquisa. Muitas vezes, estes adquirem "um papel quase onipotente como o de um Juiz Final de todos os clamores na ciência da psicologia. Neste papel, o dado de fato divinizado adquire características personalizadas, como pode ser observado no discurso dos psicólogos..." (Valsiner, 1997, pp. 74-75). Entretanto, como é colocado por Valsiner nesta mesma discussão: "A objetividade na pesquisa psicológica não é criada pelos dados. (...) os dados são construídos de acordo com conceitualizações de objetividade à medida que esta noção é socialmente colocada por uma determinada disciplina em um determinado momento histórico" (p. 76).

Ao responder questões presentes em algumas pesquisas, muitas vezes o sujeito pára para pensar sobre um determinado tema pela primeira vez, construindo sua posição sobre este tema durante a própria realização da pesquisa. Diante de situações como esta, pode-se questionar, por exemplo, o termo "coleta" de dados (termo bastante utilizado nas pesquisas em psicologia), uma vez que este pressupõe a existência de um dado pronto, pré-existente. Além disso, temos que

*quando olhamos para os dados como construções semióticas (baseadas em alguma forma de acesso à realidade do fenômeno), podemos imediatamente identificar que cada nova operação no processo de construção e análise (ou reconstrução) dos dados está ligada à construção de novos significados* (Valsiner, 1997, p. 77).

O Papel da Cultura nos Processos Desenvolventais e a Importância da Metodologia Qualitativa

Uma outra dificuldade enfrentada pelas pesquisas realizadas no âmbito da psicologia do desenvolvimento é a tradicional exclusão da cultura (Bronfenbrenner, 1989; Cole, 1992; Shweder & Much, 1987). Em sua busca por leis universais, as pesquisas tentam eliminar a dimensão do contexto e da subjetividade, criando um mito de neutralidade científica e de controle sobre o objeto de estudo que é impossível de se sustentar em nível teórico. Quando se inclui a cultura nas pesquisas, desfaz-se a pretensão idéia da neutralidade científica, uma vez que se começa a levar em consideração a mediação semiótica existente entre os valores e crenças do contexto sócio-cultural de pesquisadores e pesquisados, e os próprios processos de construção do conhecimento.

Dentro desta nova perspectiva, estudos qualitativos que procuram analisar a estrutura e a dinâmica dos processos de desenvolvimento revelam-se particularmente interessantes em desvendar relações significativas que adquirem um especial sentido na interpretação dos fenômenos psicológicos apresentados por indivíduos específicos. Muitos autores vêm enfatizando o quanto a busca de regularidades ou leis universalmente válidas, relativas a um indivíduo "médio", retratado por uma seqüência de valores referentes à média de grupos, pode ser falaciosa (e.g. Gigerenzer, 1991; Kindermann & Valsiner, 1989; Magnusson, 1995; Valsiner, 1997).

O reconhecimento de que tais "indivíduos médios", de fato, não existem implica na necessidade de se realizar estudos cuidadosos que se refiram a realidades ou histórias concretas, singulares, típicas de indivíduos de carne e osso. Tais estudos poderão, então, no contexto específico em que o fenômeno psicológico se organiza sistemicamente na realidade de cada um, encontrar os indicadores necessários à interpretação adequada dos processos envolvidos (Rey, 1997). Conclui-se, assim, pela inadequação de um conhecimento psicológico universal, descontextualizado, e pela urgente inclusão da dimensão cultural - a dimensão semiótica, do significado - nas pesquisas psicológicas. Como afirma um dos principais proponentes da teoria sistêmica, Von Bertalanffy (1968/1977), "Exceto pela satisfação imediata das necessidades biológicas, o ser humano vive em um mundo formado não por coisas, mas por símbolos" (p. 26). Considerar o papel fundamental desempenhado pelos signos na constituição dos fenômenos psicológicos torna-se, assim, uma questão central e inevitável (Vygotsky, s.d./1984; Leeds-Hurwitz, 1993, 1995; Stewart, 1995, 1996; Valsiner, 1997).

Gaskins, Miller e Corsaro (1992), em um texto muito bem elaborado, discutem a necessidade da adoção de uma metodologia interpretativa que leve em conta os significados culturais das ações e interações dos indivíduos para investigar o desenvolvimento da criança. Em sua análise, apresentam as principais características de tal abordagem teórico-metodológica: (1) o caráter contextualizado do "significado" e do "desenvolvimento"; (2) a dimensão ativa e afetiva dos processos de criação do "significado"; e (3) o papel fundamental, constitutivo, da linguagem em tais processos.

Gaskins e cols. (1992) defendem a adoção de abordagens qualitativas, realizadas "em termos de quadros de referência

interpretativos compartilhados coletivamente" (pp. 14-15). Além de exemplificarem os seus argumentos com projetos de pesquisa realizados segundo esta concepção de conhecimento científico, os autores apresentam e discutem os principais critérios a serem considerados na avaliação de pesquisas qualitativas, particularmente as pesquisas etnográficas.

Gaskins e cols. (1992) explicitam algumas características gerais da etnografia. Inicialmente, eles colocam que pesquisas deste tipo são longas e engajadas, características estas que estão ligadas à necessidade de se conhecer detalhes sobre o contexto no qual a pesquisa é realizada (o contexto é aqui definido de forma abrangente, incluindo, entre outros aspectos, o ambiente físico, as rotinas diárias do sujeito e os valores e crenças que guiam suas ações). A etnografia não prescinde do que denomina como "observação participante" (onde o observador também participa como membro do grupo) como procedimento para imergir na realidade que pretende investigar. A pesquisa etnográfica é ao mesmo tempo "microscópica e holística" (p. 15), envolvendo o que Geertz (1973, citado por Gaskins & cols., 1992) chamou de "descrição densa". Tais descrições, além de prover detalhada microanálise dos processos estudados, também contextualiza tais processos "em um sentido mais holístico, com o objetivo de descrever com sucesso um evento, da maneira que este foi entendido pelos autores" (p. 16).

A pesquisa etnográfica é ainda "flexível e auto-corretiva" (p. 15), sendo que tanto as questões iniciais quanto a "coleta" e a análise dos dados podem ser alterados no decorrer do projeto. Segundo os autores, os critérios mais importantes para se julgar a qualidade de tais pesquisas (aqui considerados como os equivalentes às noções de fidedignidade e validade) seriam

*...a precisão e a forma sistemática com as quais as ações dos sujeitos e pesquisadores são documentadas, a completude com a qual essas ações são contextualizadas, a consistência das evidências que as apoiam, e a adequação das categorias e das interpretações analíticas. Embora diferentes dos padrões positivistas de avaliação, esses critérios são mais apropriados para pesquisas interpretativas e asseguram sua validade.* (p. 19)

Chen e Pearce (1995), por sua vez, discutem a importância fundamental assumida pelos estudos de caso na investigação da comunicação e interação humanas. Tendo em vista que as interações sociais, no contexto dos episódios de comunicação, constituem a base para a aquisição e desenvolvimento das funções e características psicológicas do ser humano (Bornstein & Bruner, 1989; Cole, Engstrom & Vasquez, 1997; Valsiner, 1997; Vygotsky, s.d./1984; Wertsch, 1989), e que tais episódios interativos somente podem ser apreendidos a partir de abordagens qualitativas (Rey, 1997), é interessante considerar os critérios para avaliação de estudos qualitativos apresentados por Chen e Pearce, ao lado dos princípios acima sugeridos por Gaskins e cols. (1992). Como citamos anteriormente, esses critérios devem ser observados em lugar das antigas noções de fidedignidade e validade, as quais se apoiam na utilização de modelos nomotéticos de investigação científica que pressupõem a descontextualização e a universalidade como características básicas do fenômeno psi-

cológico. É interessante lembrar aqui as palavras de Dewey (1896), quando este adverte acerca do "perigo da glorificação do invariante em detrimento da mudança... porque toda atividade prática se enquadra no campo das mudanças" (p. 17).

Chen e Pearce (1995) ressaltam a importância de se estabelecer critérios para a avaliação de metodologias qualitativas. Enfatizando o sentido histórico e relacionai (diríamos sistêmico) dos fatores investigados, os autores destacam o papel da interpretação coerente, da probabilidade e da plausibilidade das explicações sobre a natureza complexa do fenômeno, integradas à teoria e engajadas na realidade das atividades e observações de ordem prática.

Considerando-se as características dos processos de desenvolvimento humano e a necessidade de integrar teoria e método em uma perspectiva co-construtivista, vemos resurgir na atualidade o interesse pela utilização da metodologia microgenética (Branco & Valsiner, 1992, 1993, 1997; Catán, 1986; Siegler & Crowley, 1991; Wertsch, 1989). Inicialmente introduzida e empregada por conceituados pesquisadores como Sander (1930), Werner (1954) e Vygotsky (s.d./1984), a metodologia microgenética revela-se particularmente adequada para o estudo dos fenômenos de mudança ou transição, dando ao investigador acesso à análise das seqüências típicas dos processos de desenvolvimento. Segundo Siegler e Crowley (1991), esta abordagem permite tanto a análise de aspectos qualitativos quanto quantitativos dos processos de mudança, indicando as condições sob as quais as mudanças ocorrem e produzindo informações sobre os estágios de transição, que de outra forma talvez não pudessem ser analisados. Ressaltam, em especial, três características básicas dessa abordagem:

*(a) As observações se estendem por todo o período da mudança, desde o início desta até o momento em que um [novo] estado relativamente estável é alcançado; (b) A densidade das observações é alta relativa à taxa de mudança do fenômeno; e (c) O comportamento observado é sujeito a uma intensiva análise de tentativa por tentativa [isto é, de cada passo da seqüência de ações], com o objetivo de inferir o processo que produz tanto os aspectos quantitativos quanto os qualitativos da mudança.* (p. 606)

Partindo do pressuposto sociogenético e com o objetivo de realizar uma microanálise dos processos desenvolvimentais, os pesquisadores criam uma situação estruturada que favoreça (ou tenda a induzir) a ocorrência de um determinado tipo de fenômeno. Este é, então, minuciosamente registrado (na atualidade, a utilização do vídeo passa a ser um elemento essencial) e o significado de cada momento da seqüência observada é analisado com ou sem a participação dos sujeitos do estudo. A propósito da controvérsia existente acerca de quais estudos devem ou não ser considerados como microgenéticos, é interessante considerar os argumentos de Catán (1986), que prefere reservar a utilização do termo apenas para os estudos realizados nos moldes dos pesquisadores do passado. Nós, porém, acreditamos que o termo deva ser utilizado de forma mais abrangente, resguardando as características acima mencionadas (Wertsch & Stone, conforme citado por Catán, 1986).

### Metodologia Microgenética: um Exemplo Empírico

Em nossos trabalhos de pesquisa, temos desenvolvido projetos a partir da perspectiva microgenética. A utilização de tal abordagem para o estudo dos processos de comunicação, metacomunicação, e negociação de "orientações para objetivos" tem permitido identificar estratégias comunicativas específicas e a emergência de momentos de co-construção de significados entre os indivíduos no contexto das interações sociais (e.g. Branco & Valsiner, 1992,1993,1997; Branco, Junqueira, Melo & Valsiner, 1994; Branco, Parro, Costa & Queiroga, 1996; Branco, Flores, Ferreira & Pessina, 1997; Branco & Melo, no prelo; Maciel, 1996; Maciel & Branco, 1997; Maciel, Branco & Valsiner, no prelo),

Os estudos de Branco e Valsiner (1992, 1997), por exemplo, concluem que

*...as dinâmicas das interações sociais, discutidas em termos da coordenação de 'orientações para objetivo' que apontam para a existência de compatibilidade (convergência) ou incompatibilidade (divergência) entre tais 'orientações', podem ser melhor descritas no contexto de um quadro de referência microgenético. (1997, p. 59)*

Em um dos estudos realizados por Branco, Valsiner e colaboradores (Branco & Valsiner, 1993; Branco & cols., 1994) com o objetivo de analisar processos de co-construção ao longo da emergência de padrões interativos específicos, apresentados por crianças de três anos em contextos estruturados de forma cooperativa ou competitiva, a metodologia microgenética revelou-se particularmente útil na explicitação dos processos de construção semiótica. A metodologia microgenética possibilitou revelar a forma dinâmica com que iam se delineando movimentos de convergência e divergência nos padrões interativos apresentados pelas crianças. No estudo, duas tríades, formadas por dois meninos e uma menina, eram supervisionadas por um adulto do sexo feminino que as orientava a brincar com os materiais de forma cooperativa (tríade 1) ou competitiva (tríade 2) ao longo de seis sessões. A seguir, será apresentado um pequeno trecho da transcrição e análise das interações que ocorreram entre as crianças da tríade cooperativa e o adulto durante a primeira sessão, com o objetivo de ilustrar a utilização do método microgenético.

Antes do episódio relatado a seguir, os dois meninos (G e PF) estavam em conflito acerca da posse de um determinado objeto, caracterizado por G como "um relógio". Após G haver destruído a construção feita por PF, o adulto (A) destruiu por sua vez a construção de G, dizendo calmamente que os brinquedos pertenciam a todos. A perguntou, então, a G se PF não era seu amigo, e este respondeu bem alto "Não!". PF, agarrado a seus brinquedos, respondia às tentativas de G de pegar o tal relógio com um sonoro "Não!". Vejamos o que segue:

(G = menino; PF = menino; P = menina; A = adulto)

G - *Cadê o meu relógio que tava aqui?*

PF olha para G

A - *Eu não sei...*

G olha para seus brinquedos e diz: "relógio"

A - *PF pode ajudar você. Ele podia te emprestar o relógio e aí vocês podiam fazer uma coisa bem grande aqui...*

A aponta para o centro da cartolina

O adulto promove o tema "ajudar", mas ao mesmo tempo aceita o fato de que PF possui um brinquedo que ele poderia "emprestar" ao colega. P flutua entre duas perspectivas semióticas (o material pertence a todos *versus* este bloco pertence a PF), no sentido de estabelecer uma ponte que possa auxiliar as crianças a aceitar a regra da propriedade comunitária dos brinquedos.

PF firmemente segura seu brinquedo "relógio" com ambas as mãos.

G para PF - *Então você empresta pra mim...*

G aceita a sugestão de A, para PF "ajudá-lo" através de um "empréstimo", utilizando um tom delicado em seu pedido. Parece tentar, assim, uma outra estratégia diferente: G não mais impõe sua vontade desconsiderando PF, mas reconhece que o brinquedo "relógio" pertence à PF, cabendo a este a prerrogativa de decidir se irá ou não emprestá-lo.

PF move-se em direção à construção de P - *Olha só o que tem aqui* Ele pega um brinquedo "relógio" da construção de P e dá para G. P olha para ambos.

Tudo indica que o pedido de empréstimo de G confere um outro significado à uma possível doação do brinquedo de PF para G: caso ele faça agora a doação, estaria concedendo a G o "direito" de utilizar um brinquedo que lhe "pertence", e não apenas abrindo mão do mesmo somente porque G assim o quer. O termo "emprestar" descaracteriza as ações de G como um ato de dominação em relação à PF. PF, então, mostra disposição de auxiliar G em seu projeto, seguindo a orientação do adulto. Porém o faz introduzindo uma outra solução para o problema: ele pega um brinquedo da construção da colega.

G para PF - *Dá pra mim! É isso que eu tava procurando, o "relógio"!*

G aceita de imediato a solução apresentada por PF, reestabelecendo uma convergência entre eles.

A - *Mas isso é de todo mundo!*, enquanto pega o brinquedo 'relógio' de PF. *A gente pode usar os dois brinquedos e fazer uma coisa só!*

Mais uma vez, A intervém com sua autoridade de adulto expropriando o brinquedo de PF e sugerindo verbalmente uma outra construção onde os dois brinquedos possam ser igualmente utilizados em uma só construção feita pelas três crianças ao mesmo tempo.

PF pega o seu brinquedo de volta imediatamente e diz: *É, mas esse é meu!*

PF reage divergindo de A e reafirmando a compreensão que, parece, ele e G tem da situação: os brinquedos dele e de G pertencem a eles, enquanto que os blocos de P podem ser compartilhados por todos. Ou seja, a dominação dos dois sobre a menina.

A - *Hum...*

G - *Esse aí é dele! Ninguém pode pegar, não é, PF? Esse é meu, ele segura o seu, para construir isso aqui, e ninguém pode entrar no meu prédio...*

G faz uma clara aliança com PF, reafirmando a propriedade do colega em relação ao bloquinho e a sua propriedade - de G - em relação a seus bloquinhos e a sua construção. G explicita sua concordância com a interpretação da situação acima indicada.

A - *O G não vai ajudar a P? Ela já começou aqui, tá ficando muito bonito...*

G se movimenta em direção a P - *Você quer que eu ajudei* G pega um bloquinho que está diante da construção de P e o coloca na construção.

Neste momento, finalmente uma convergência entre os quatro participantes da situação é alcançada.

A - *OK, é isso aí!*

G para A - *Assim! É uma boa idéia, né?*

A - *Boa idéia!*

Durante o episódio, tudo indica que enquanto em um *frame* (ou "contexto interativo", ver Branco, 1998; Fogel, 1993) de divergência, a "orientação de objetivo" de PF era preservar os seus bloquinhos das investidas de G. No momento em que G, aceitando a sugestão do adulto, utiliza outras estratégias verbais e não verbais indicativas do seu reconhecimento quanto ao fato de PF "possuir" o bloquinho (e, assim, emprestá-lo apenas se quiser), PF busca uma solução alternativa para o problema de G, pegando um bloquinho de P: sua "orientação para objetivo" neste instante passa a incluir, também, construir uma interação afiliativa com o colega, sem, porém, abrir mão do seu bloquinho. Com isto um novo *frame* convergente tem início, onde G passa a defender o colega da insistência do adulto em querer acabar com a noção de "propriedade individual" no contexto dessa atividade. De qualquer forma, a idéia de "ajuda" parece agora ter maior significado para G (que foi beneficiado pela "ajuda" de PF), e o menino acaba aceitando o convite do adulto para ajudar P, expressando com entusiasmo, ao final, o significado que esta "ajuda" passou a ter para ele (É uma boa idéia, né?). Os processos de negociação, aqui mediados pela participação do adulto, ocorrem ao longo do fluxo dinâmico das interações, revelando ora convergências, ora divergências, que vão sendo co-construídas a medida que as crianças vão criando significados diversos às suas ações e verbalizações mútuas (é interessante notar que logo após este episódio, G e PF novamente divergem por um tempo, depois re-estabelecendo, de forma alegre e cooperativa, um *frame* interativo convergente no contexto de uma nova brincadeira).

### Conclusões

A utilização da metodologia microgenética, no caso do estudo de interações sociais, além de preservar o caráter processual do fenômeno interativo, permite identificar estratégias bem ou mal sucedidas face às orientações de objetivo dos indivíduos em interação, permitindo interpretar passo a passo os momentos de transição entre os *frames* interativos. Tais *frames* definem a maneira com que ações e verbalizações devem ser adequadamente interpretadas, bem como permite analisar as seqüências de trocas semióticas que determinam a qualidade e que dão sentido à própria interação. O papel

da linguagem e da comunicação não verbal, particularmente na constituição da dimensão metacomunicativa das interações, pode, assim, ser melhor examinado com base em uma abordagem microgenética. Estudos como o anteriormente relatado, por exemplo, destacam a necessidade de compreender o valor funcional das interações divergentes na produção de novos caminhos interativos, e, portanto, na emergência de novos padrões de relacionamento social.

A abordagem hermenêutica adotada no contexto de metodologias microgenéticas possibilita identificar as estratégias utilizadas pelos participantes da interação, levando, também, em conta a qualidade dinâmica e inovadora dos processos co-construtivos do desenvolvimento humano. E preciso, assim, jamais perder a perspectiva da inserção de tais processos dentro dos contextos sistêmicos nos quais estes ocorrem. Investigar o desenvolvimento humano, expresso em suas múltiplas e sistemicamente intrincadas relações, continua, porém, a representar um imenso desafio à nossa capacidade científica criadora, para que novas e reveladoras alternativas metodológicas sejam desenvolvidas na construção do conhecimento na área.

Para finalizar, é importante, em conjunto com Danziger (1996), denunciar a falsa natureza da dicotomia que vem sendo construída no discurso acadêmico acerca do caráter científico ou não das pesquisas quantitativas ou qualitativas. Vale aqui lembrar o que foi dito anteriormente com relação à metodologia ideal: é sempre preciso que ela se adapte às questões específicas, enfim, aos objetivos do projeto de pesquisa, podendo, assim, apresentar-se como eminentemente quantitativa ou qualitativa, de caráter mais etnográfico, ou experimental, ou microgenético. No caso do desenvolvimento humano, entretanto, é preciso jamais perder a perspectiva da interconexão sistêmica dos processos de mudança que definem e caracterizam o próprio desenvolvimento.

### Referências

- Branco, A.U. (1998, julho). *Metacommunication within diverse relational frames: A microgenetic approach*. Trabalho apresentado na XV Reunião Bienal (Biennial Meetings) da International Society for the Study of Behavioral Development, ISSBD, Berna, Suíça.
- Branco, A.U. & Melo, C. (in prelo). Adaptação à pré-escola: uma análise co-construtivista das negociações adulto-criança. Em T.L. Winegar & A.J. Santos (Orgs.), *Development of Early Communication and Sociality* (Número Especial). Lisboa: Análise Psicológica.
- Branco, A.U. & Valsiner, J. (1992, julho). *From competitive social contexts to the development of cooperation in preschool children*. Trabalho apresentado no XXV International Congress of Psychology, Bruxelas, Bélgica.
- Branco, A.U. & Valsiner, J. (1993, julho). *The emergence of cooperative and competitive strategies of interaction in young children*. Trabalho apresentado na XII Reunião Bienal (Biennial Meetings) da International Society for the Study of Behavioural Development, ISSBD, Recife, PE.

- Branco, A.U. & Valsiner, J. (1997). Changing methodologies: A co-constructivist study of goal orientations in social interactions. *Psychology and Developing Societies*, 9(1), 35-64.
- Branco, A., Junqueira, L., Melo, C. & Valsiner, J. (1994, julho). *An experimental study of the role of context structure in the development of cooperation among children*. Trabalho apresentado na XIII Reunião Bienal (Biennial Meetings) da International Society for the Study of Behavioural Development, ISSBD, Amsterdã, Holanda.
- Branco, A.U., Parro, C., Costa, V. & Queiroga, V. (1996). Estudo microgenético de episódios de metacomunicação em crianças pequenas: uma contribuição metodológica. [Resumo] Em Sociedade Brasileira de Psicologia (Org.), Resumos de comunicações científicas, XXVI Reunião Anual de Psicologia, Ribeirão Preto, SP.
- Branco, A.U., Flores, A., Ferreira, M. & Pessina, L. (1997, julho). *Metacomunicação entre crianças: estudo microgenético em contexto estruturado*. Trabalho apresentado no XXVI Congresso Interamericano de Psicologia, São Paulo, SP.
- Bornstein, M.H. & Bruner, J.S. (1989). *Interaction in human development*. NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bronfenbrenner, U. (1989). Ecological systems theory. *Annals of Child Development*, 6, 185-246.
- Catán, L. (1986). The dynamic display of process: Historical development and contemporary uses of the microgenetic method. *Human Development*, 29, 252-263.
- Chen, V. & Pearce, W.B. (1995). Even if a thing of beauty, can a case study be a joy forever? A social constructionist approach to theory and research. Em W. Leeds-Hurwitz (Org.), *Social approaches to communication* (pp. 135-154). New York: The Guilford Press.
- Cole, M. (1992). Culture in development. Em M.H. Bornstein & M.E. Lamb (Orgs.), *Developmental psychology: An advanced textbook* (pp.731-788). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Cole, M., Engestrom, Y. & Vasquez, O. (1997). *Mind, culture and activity: Seminal papers from the Laboratory of Comparative Human Cognition*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Danziger, K. (1996). The practice psychological discourse. Em C.F. Graumann & K.J. Gergen (Orgs.), *Historical dimension of psychological discourse* (pp. 17-35). New York: Cambridge University Press.
- Dewey, J. (1896). The reflex arc concept in psychology. *The Psychological Review*, 3(4), 357-370.
- Fogel, A. (1993). *Developing through relationships: Origins of communication, self and culture*. Chicago: The University of Chicago.
- Ford, D.H. & Lemer, R.M. (1992). *Developmental systems theory: An integrative approach*. London: Sage Publications.
- Gaskins, S., Miller, P.J. & Corsaro, W.A. (1992). Theoretical and methodological perspectives in the interpretative study of children. Em W.A. Corsaro & P.J. Miller (Orgs.), *Interpretive approaches to children's socialization* (New Directions for Child Development, Número 58, pp. 5-24). San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.
- Gergen, K.G. (1982). *Toward transformation in social knowledge*. New York: Springer-Verlag.
- Gigerenzer, G. (1991). From tools to theories: A heuristic of discovery in cognitive psychology. *Psychological Review*, 98(2), 254-267.
- Kindermann, T. & Valsiner, J. (1989). Research strategies in culture-inclusive developmental psychology. Em J. Valsiner (Org.), *Child development in cultural context* (pp. 13-50). Toronto: Hogrefe & Huber.
- Leeds-Hurwitz, W. (1993). *Semiotics and communication: Signs, codes, cultures*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Leeds-Hurwitz, W. (1995). *Social approaches to communication*. New York: The Guilford Press.
- Maciel, D. (1996). *Análise das interações professora-criança em situação de ensino-aprendizagem da leitura e escrita*. Tese de doutorado, Universidade de São Paulo, SP.
- Maciel, D. & Branco, A.U. (1997, julho). *Interação professor-aluno: uma análise co-constructivista*. Trabalho apresentado no XXVI Congresso Interamericano de Psicologia, São Paulo, SP.
- Maciel, D. Branco, A.U. & Valsiner, J. (no prelo). *Bi-directional process of knowledge construction in teacher-student relations: A microgenetic analysis*. Madrid: Infância y Aprendizaje.
- Magnusson, D. (1995). Individual development: A holistic, integrated model. Em P. Moen, G.H. Elder & K. Luscher (Orgs.), *Examining lives in context: Perspectives on the ecology of human development* (pp. 19-60). Washington, DC: American Psychological Association.
- Pearce, W B. (1995). A sailing guide for social constructionists. Em W. Leeds-Hurwitz (Org.), *Social approaches to communication* (pp. 88-113). New York: The Guilford Press.
- Prigogine, I. & Stengers, I. (1991). *A nova aliança - metamorfose da ciência*. (M. Faria & M.J. Machado Trincadeira, Trad.) Brasília, DF: Editora da UnB. (Trabalho original publicado em 1979)
- Rey, F.G. (1997). *Epistemología cualitativa y subjetividad*. São Paulo: EDUC, Editora da PUC/SP.
- Sander, F. (1930). Structure, totality of experience and gestalt. Em C Murchinson (Org.), *Psychologies of 1930* (pp. 188-204). Worcester, MA: Clark University Press.
- Schnitman, D.F. (1996). *Novos paradigmas, cultura e subjetividade*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Shweder, R.A. & Much, N.C. (1987). Determinations of meaning: Discourse and moral socialization. Em W.M. Kurtines & J.L. Gewirtz (Orgs.), *Moral development through social interaction* (pp. 197-244). New York: Wiley.
- Siegler, R.S. & Crowley, K. (1991). The microgenetic method. *American Psychologist*, 46(6), 606-620.
- Smedslund, J. (1994). What kind of propositions are set forth in developmental research? Five case studies. *Human Development*, 37, 280-292

- Stewart, J. (1995). Philosophical features of social approaches to interpersonal communication. Em Leeds-Hurwitz, W. (Org.), *Social approaches to communication* (pp. 23-45). New York: The Guilford Press.
- Stewart, J. (1996). *Beyond the symbol mode: Reflections on the representational nature of language*. NY: State University of New York Press.
- Valsiner, J. (1997). *Culture and the development of children's actions* (2ª ed.) New York: Wiley.
- Von Bertalanffy, L. (1977). *Teoria geral dos sistemas*. (F.M. Guimarães, Trad.) Petrópolis: Ed. Vozes. (Trabalho original publicado em 1968).
- Vygotsky, L.S. (1984). *A formação social da mente*. Em M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner & E. Souberman (Orgs.). (J. Cipolla Neto, L.S.M. Barreto & S.C. Afeche, Trans.) São Paulo: Martins Fontes. (Trabalho original publicado em 1978).
- Wertsch, J.V. (1989). Semiotic mechanisms in joint cognitive activity. *Infância y Aprendizaje*, 47, 3-36.
- Werner, H. (1954). Change of meaning: A study of semantic processes through the experimental method. *The Journal of General Psychology*, 50, 181-208.
- Winegar, L.T. (1997). Developmental research and comparative perspectives: Applications to developmental science. Em J. Tudge, M.J. Shanahan, & J. Valsiner (Orgs.), *Comparisons in human development: Understanding time and context* (pp. 13-33). Cambridge, MA: Cambridge University Press.

Recebido em 26.08.1998

Primeira decisão editorial em 09.06.1999

Versão final em 07.07.1999

Aceito em 28.07.1999 ■

**SOCIEDADE BRASILEIRA DE PSICOLOGIA**

**XXIX Reunião Anual**

**Trilhando Novos Ramos**

Local: Pontifícia Universidade Católica - PUC - Campinas  
Instituto de Psicologia e Fonoaudiologia  
Rua Valdemar César da Silva, 105 - Bairro Swiff  
Campinas - SP

Data: 28 a 31 de outubro de 1999

**Informações e inscrições:**

Sociedade Brasileira de Psicologia  
Rua Florêncio de Abreu, 681 - sala 1105  
14015 - 060 Ribeirão Preto - SP  
Tel: (016) 625-9366 e 635-4530  
Fax: (061) 636-8206  
[www.netsite.com.br/sbp](http://www.netsite.com.br/sbp)  
E-mail: [sbp@netsite.com.br](mailto:sbp@netsite.com.br)