A VIDEOGRAVAÇÃO COMO RECURSO METODOLÓGICO EM PESQUISA QUALITATIVA PARA ANÁLISE DE INTERAÇÕES

VIDEO RECORDING AS A METHODOLOGICAL RESOURCE IN QUALITATIVE RESEARCH FOR ANALYSIS OF INTERACTIONS

Renata Magalhães Naves
Universidade de Brasília, UnB
Brasília, DF, Brasil
renatanaves@aluno.unb.br

Silvana Goulart Peres
Universidade de Brasília, UnB
Brasília, DF, Brasil
silvanagoulart@edu.se.df.gov.br

Flavio Ferreira Borges
Universidade Federal de Goiás, UFG
Goiânia, GO, Brasil
flavio@ufg.br

Fabrícia Teixeira Borges
Universidade de Brasília, UnB
Brasília, DF, Brasil
fabricia_borges@unb.br

Abstract. The video recording of the storytelling is a productive research resource for allowing rescue lately the organization of the time, space, scenes, lines and interactions between the teacher and the children in the storytelling context. The research on which we based for the production of this work was performed from the theoretical contribution of human development in the Cultural Psychology perspective with emphasis in the historical-cultural context, and the objective was to analyze the interactions that occurred in the School Library between the storyteller and children. Participated of the research one teacher (storyteller) and eighteen children aged five years. This work can contribute and dialogue with qualitative researches that intend to utilize the video recording as a resource to analyze the interactions, presented here from the procedures description. This methodological course allowed us to accomplish a microanalysis of the interactions, because we consider it important to conduct the research in human science – in our specific case, in the approach of the Developmental Psychology.

Keywords: Video recording; Analysis; Interaction; Teacher; Children.

Resumo. A videogravação do momento da contação de histórias mostrou-se um recurso de pesquisa produtivo por permitir resgatar posteriormente a organização do tempo e do espaço, as cenas, as falas e as interações entre a professora e as crianças no contexto da contação de histórias. A pesquisa na qual nos baseamos para a produção deste trabalho foi realizada a partir do aporte teórico do desenvolvimento humano na perspectiva da Psicologia Cultural com ênfase no contexto histórico-cultural, e teve como objetivo analisar as interações ocorridas no contexto da Biblioteca Escolar entre a contadora de histórias e as crianças. Tais interações podem favorecer o processo de significação em ser professora. Participaram da pesquisa uma professora contadora de histórias e dezoito crianças, com idade de 5 (cinco) anos. Esse trabalho pode contribuir e dialogar com pesquisas qualitativas que têm o intuito de utilizar a videogravação como recurso para análise de interações, apresentadas aqui a partir da descrição dos procedimentos. Esse percurso metodológico nos propiciou realizar uma microanálise das interações, pois consideramo-la pertinente para realização de pesquisas em Ciências humanas – em nosso caso específico, no enfoque da Psicologia do Desenvolvimento.

Palavras chave: Videogravação; Análise; Interação; Professora; Crianças.

INTRODUÇÃO

As reflexões acerca da contribuição do uso de gravação em vídeo para análise do processo interativo entre professora e alunos foram construídas a partir da experiência com o uso desse recurso em pesquisa produzida por nós. A pesquisa na qual nos baseamos para a produção deste trabalho foi realizada a partir do aporte teórico do desenvolvimento humano na perspectiva da Psicologia Cultural com ênfase no contexto histórico-cultural e teve como objetivo analisar as interações ocorridas na Biblioteca Escolar entre a contadora de histórias e as crianças, tais interações podem favorecer o processo de significação em ser professora. O recurso de filmagens de episódios de pesquisa tem sido usado por este grupo de pesquisa como forma de registro dos dados e permitem especificidades nas análises das informações.

Neste artigo apresentamos a contribuição do uso da videogravação para análise do processo interativo entre a professora e seus alunos no momento de uma pesquisa sobre da contação de histórias. Defende-se que o vídeo como recurso metodológico é capaz de proporcionar aos pesquisadores maiores especificidades de análises. Ao se realizar a filmagem de um episódio, há a possibilidade de ver o vídeo quantas vezes forem necessárias e identificar os eventos importantes que ocorreram durante o processo. Um episódio, neste caso, pode ser compreendido como parte de uma sequência clara e facilmente percebida de atividades realizadas em conjunto por um grupo de forma interativa (PEDROSA; CARVALHO, 2005).

Os apontamentos descritos nesse texto buscaram evidenciar os passos seguidos por nós para a realização das análises referentes ao material empírico construído a partir da escolha da videogravação como recurso de construção de informações na pesquisa qualitativa. Na próxima seção, apresentaremos uma revisão teórica sobre videogravação, processos interativos e pesquisa qualitativa. Em seguida, exporemos a metodologia da pesquisa e, posteriormente, a análise e a discussão do processo de construção das análises de interação. Por fim, faremos algumas considerações a respeito das contribuições desse recurso para a análise das interações.

VIDEOGRAVAÇÃO, PROCESSOS INTERATIVOS E PESQUISA QUALITATIVA

A pesquisa qualitativa é considerada por nós como uma metodologia apropriada para a construção de informações na perspectiva da Psicologia do Desenvolvimento por considerar tanto a singularidade das construções sociais quanto a multiplicidade das perspectivas e situações que ocorrem nos contextos interativos, o que favorece a compreensão gradual do fenômeno social por meio de uma contemplação abrangente (BAUER; GASKELL, 2002; CRESWELL, 2007; SILVA; BORGES, 2017).

O paradigma qualitativo permite que o pesquisador direcione o olhar para fenômenos de seu interesse. Esse direcionamento envolve uma abordagem interpretativa do mundo e proporciona grande importância às narrativas e aos significados apresentados pelos atores participantes. Esta modalidade de pesquisa possui algumas características e, entre elas, evidenciamos: i) a construção dos dados em um contexto natural, ii) a importância do pesquisador para a construção dos dados; iii) a possibilidade de utilizar múltiplos métodos – como entrevistas, observações, grupos focais etc para reunir dados relevantes para a pesquisa; iv) o foco da pesquisa ser engendrado na perspectiva dos participantes a partir dos seus significados; e v) os dados emergirem e evoluírem e não configurarem uma rigidez preestabelecida (CRESWELL, 2007, 2014). Ademais, há um destaque feito pelo autor que confere uma particular atenção ao processo de pesquisa, ou seja, à verificação de como determinado fenômeno se manifesta nas interações cotidianas.

Alguns autores como (SACRAMENTO; SILVA; DUARTE, 2009; SADALLA; LAROCCA, 2004; PALLATIERI; GRADO, 2010; NAVES; PERES; BORGES, 2017), que realizaram pesquisas e evidenciaram características importantes para a utilização da videogravação nas pesquisas qualitativas. Para Sadalla e Larocca (2004), a videogravação é apropriada para estudos de fenômenos complexos, cheios de ações expressivas que podem ser influenciadas por múltiplos aspectos. Assim, é possível registrar situações que não se repetem e poderiam passar despercebidas em uma observação direta. Nos trabalhos de Sacramento, Silva e Duarte (2009), a videogravação foi necessária para que fosse possível perceber situações no contexto das crianças que extrapolam o uso da fala, como as reações frente a determinadas situações e a interpretação de conteúdo a partir da mediação de diferentes objetos. Pallatieri e Grando (2010) veem a videogravação como um recurso importante para registrar atividades mentais e corporais que possibilitam diferentes formas de interação dos participantes em seus contextos. Naves, Peres e Borges (2017) nos evidenciaram que a videogravação para análise das interações possibilita a apresentação de dados precisos e permite preservar detalhes que podem não ser percebidos na observação direta.

O processo interativo acontece de forma dinâmica dentro de um contexto específico, pois a constituição do ser humano ocorre na e pela relação que ele estabelece com o outro. Nesse sentido, a partir desta relação, os significados são construídos e compartilhados por meio das atividades desenvolvidas. Cada ser humano produz sua história nas interações, em que um mecanismo bidirecional existente em cada uma das relações, singulares e únicas, provoca desenvolvimento. O modelo bidirecional parte do pressuposto de que as pessoas transformam as mensagens culturais de modo ativo por meio da transmissão cultural do conhecimento (VALSINER, 2012).

O centro organizador e formador da atividade mental do ser humano encontra-se tanto em seu exterior como em seu gerenciamento sobre ele, na interação social, e não exclusivamente dentro dele. Essa interação tem em sua base a linguagem, que constitui o sujeito enquanto ser histórico e social (BAKHTIN, 2014; VYGOTSKY, 2007), desde seu nascimento e ao longo de

seu desenvolvimento. Desse modo, no plano das interações sociais e no desenvolvimento das pessoas, a interação verbal, que ocorre por meio da palavra e do diálogo, é fundamental em narrativas vivenciadas desde a infância, seja como ouvintes ou contadores, as quais carregam valores e cultura e constituem o sujeito individual e social (BAKHTIN, 2014).

A constituição psicológica, social e cultural do humano demanda a compreensão de signos e significados na perspectiva dialógica. Assim, no desenvolvimento humano, eles são o meio pelo qual se apreende o contexto social e cultural. Dessa forma, as pessoas que estão em interação utilizam signos linguísticos e também estruturas não verbais de ações em suas nuances – como gestos, expressões corporais e faciais, ritmos da fala, entonação da voz etc. Esses componentes nos auxiliam a interpretar os sentidos que estão sendo dados e as relações que estão sendo estabelecidas em determinados contextos (NUNES; BRANCO, 2007).

Para a interpretação de dados provenientes de contextos interativos, a videogravação possibilita captar as nuances que as pessoas utilizam para significar seus posicionamentos (NUNES; BRANCO, 2007). Assim, a vier humanos deogravação representa um meio de registro dos episódios que preserva situações passadas que podem ser analisadas no presente. Ademais, com o surgimento de novas tecnologias, a utilização de vídeos e filmes tornou-se uma possibilidade para realização de análise de informações em pesquisas qualitativas, pois "o vídeo tem uma função óbvia de registro de dados sempre que algum conjunto de ações humanas é complexo e difícil de ser descrito compreensivamente por um único observador, enquanto ele se desenrola" (LOIZOS, 2002, p.149).

Em determinados contextos de pesquisas, o recurso da videogravação favorece as análises de forma microgenética por apresentar minuciosamente as interações ocorridas. A análise microgenética é frequentemente associada ao uso de videogravação, envolvendo o domínio de estratégias para a filmagem e a atividade de transcrição (GÓES, 2000). Este recurso permite que sejam feitas várias revisões dos dados obtidos empiricamente. Para Eisenberg & Lemos (2010), em pesquisas relacionadas a crianças em grupos, vale ressaltar que há um intenso movimento de falas ao mesmo tempo, brincadeiras, gestos e diálogos no momento da observação. Sendo assim, alguns detalhes somente podem ser captados e analisados mediante o uso da gravação em vídeo.

NOSSA EXPERIÊNCIA COM A VIDEOGRAVAÇÃO

A metodologia pode ser descrita como a forma de produção do conhecimento científico, e os diferentes meios em que os conhecimentos são construídos pelos pesquisadores são perceptíveis na maneira como eles escrevem sobre os acontecimentos de seu interesse (VALSINER, 2012). Assim, este estudo adotou a metodologia qualitativa por aproximar-se das nossas intenções de pesquisa e ser um modelo que nos possibilita compreender gradualmente o fenômeno social (BAUER; GASKELL, 2002; CRESWELL, 2007).

Essa pesquisa teve como intuito apresentar o percurso do levantamento e da construção dos dados necessários e observados a partir do uso de videogravação, para posterior análise do processo interativo entre a professora e seus alunos no momento da contação de histórias. A videogravação foi utilizada como recurso metodológico para construção de dados ocorridos no momento de contação de histórias com o propósito de melhor analisar as interações entre uma professora contadora de histórias e as crianças em um contexto da biblioteca escolar de uma instituição de Educação Infantil da Secretaria de Educação do Distrito Federal.

Contexto e participantes da pesquisa

O estudo foi desenvolvido em uma escola pública de Educação Infantil do Distrito Federal que possui Biblioteca Escolar ativa desde 2011 e atende alunos, professoras, funcionários e também a comunidade externa. Os participantes foram a professora contadora de histórias e 18 (dezoito) crianças, sendo 10 (dez) meninos e 8 (oito) meninas, com idade de 5 (cinco) anos, de uma turma de 2º período da Educação Infantil.

Procedimentos de análise dos dados

A videogravação do momento da contação de histórias teve duração de 38:90' e mostrou-se um recurso de pesquisa produtivo por permitir resgatar posteriormente a organização do tempo e do espaço, as cenas,

as falas e interações entre professora e crianças, entre crianças e crianças e entre crianças e o espaço exterior no contexto da contação de histórias na biblioteca. O vídeo produzido funcionou como uma memória audiovisual das atividades, possibilitando um registro mais seguro, preciso e objetivo, captando comportamentos e nos mostrando fatos que só percebemos quando assistimos às cenas repetidas vezes (CARVALHO, 1996). É importante salientar que, para a apresentação da análise dos dados, o texto do vídeo foi degravado e transcrito na íntegra.

As transcrições permitem ao pesquisador ter uma análise criteriosa a respeito de cada fala, ações e expressões dos participantes da pesquisa. Assim sendo, enquanto fazíamos a transcrição da videogravação, percebemos o quanto as palavras, ações e gestos carregam significados diversos, a depender do contexto de análise. A retomada da leitura nos proporcionava novas interpretações a respeito do processo interativo que estava em estudo. Faz-se necessário destacar que assistir ao vídeo, fazer as transcrições, lê-las e assistir novamente ao vídeo são estratégias muito valiosas que devem estar entrelaçadas visando à qualidade das análises e discussões sobre os dados.

Uma vez que o objetivo do presente trabalho consiste em apresentar a contribuição do uso de videogravação para análise do processo interativo entre a professora e seus alunos no momento da contação de histórias, elencamos nesta sessão discorrer sobre as análises e a discussão dos resultados, a partir da transcrição dos dados organizados conforme veremos no Quadro 1.

Quadro 1. Tópicos para organização dos dados transcritos.

Tema	Denominado a partir das atividades realizadas no contexto a ser analisado.
Tempo	Duração, que determina o início e o fim da atividade referente ao tema.
Descrição	Relato dos acontecimentos ocorridos, que podem ser analisados visualmente por meio da videogravação.
Fala	Conversas, diálogos, monólogos que são estabelecidos por meio das interações.
Expressão gestual e corporal	Exteriorização de gestos, expressões faciais e corporais apresentadas no decorrer da atividade.

Foi construído um quadro detalhado das interações ocorridas no momento da contação de história, contemplando os tópicos apresentados no Quadro 1 a partir das interações estabelecidas entre a professora e as crianças. Transcrever vídeos não se reduz somente em transformar o que se ouve em textos escritos. Faz-se necessário também organizar campos para descrever o que se vê e como é interpretado aquilo que foi visto e transcrito. No Quadro 2, apresentamos um exemplo da análise de dados das interações observadas no início da videogravação.

Quadro 2: Análise de dados das interações observadas no início da videogravação

Tema	Tempo	Descrição	Fala	Expressão Gestual e corporal
Entrada das crianças na biblioteca	00:01 02:08	As crianças vieram da sala de aula acompanhadas da professora regente. Elas estão em fila, na porta da biblioteca. A professora da biblioteca está na porta para recebê-las e pede para as crianças sentarem nas cadeiras e no chão. As crianças vão entrando uma por uma e vão se organizando conforme o pedido da professora (um menino, uma menina). Nesse meio tempo, as crianças estão olhando para o cenário e um menino diz... Outras crianças falam sobre o cenário e também sobre fantoches. A professora regente entra por último e	**Prof.:** Agora, então, vamos sentar, um menino e uma menina. Ali, senta ali, um menino e uma menina. Agora lá no chão, ali bem perto do Willian. Oh, quem tá sentado nas cadeiras é pra permanecer nas cadeiras. **Carlos:** Quem tá sentado no chão é pra permanecer no chão. **Prof.**: Ok. Aqui Miguel, Miguel, Miguel, tá bom, meu amor, senta mais pra cá. Guilherme... Miguel, você entendeu o que a tia falou, meu amor? O que a tia pediu para você fazer, do lado do Lucas, vem mais para cá um pouquinho. Isso. Tá bom, tá bom. **Paulo:** É de mágico, não é? **José**: É fantoche.	A professora da biblioteca aponta para as 10 cadeiras que estão na posição de um semicírculo. Quatro crianças que estão sentadas nas cadeiras estão apontando para o cenário e discutindo o que é. A professora abraça o aluno que ela chama de Miguel e pede carinhosamente que ele sente do outro lado onde as crianças estão sentadas no chão. Miguel senta onde a professora indicou.

	senta em uma cadeirinha atrás das crianças.	**Paulo:** Ele falou que é de mágico. **Joana:** Gente, dá para ver que não tem muito espaço pra ficar ali de trás. **Artur:** Eu tenho um fantoche do Kiko e do Chaves e também da Chiquinha.	

A construção do quadro a partir dos tópicos para organização dos dados transcritos permitiu detalhar as atividades ocorridas e possibilitou interpretar que a sequência das ações organizada pela professora para o momento da contação de histórias pode ser denominada como *estratégias pedagógicas*. Desta forma, foi possível construir um diagrama intitulado por nós como "Estratégias Pedagógicas utilizadas pela professora contadora de histórias no contexto da Biblioteca Escolar", apresentado na figura 1.



Figura 1. Diagrama das estratégias pedagógicas utilizadas pela professora contadora de histórias no contexto da biblioteca escolar. **Fonte:** Diagrama elaborado pelos autores.

Este diagrama das estratégias pedagógicas expõe de maneira clara e sucinta as atividades realizadas e favorece de forma integral e detalhada a visualização da dinamicidade dos acontecimentos, ilustrando como a professora se organizou para fazer a contação de histórias. Associado a este tema, faz-se necessário destacar a importância das estratégias pedagógicas pautadas nas relações sociais e ressaltar que essas não podem ser consideradas apenas como um recurso externo. Deve-se ir além: a perspectiva é que elas possam atuar para contribuir com o ensino-aprendizagem de forma ativa e motivadora e que sempre estejam direcionadas para a pessoa que aprende, e não para o conteúdo a ser aprendido (TACCA, 2006).

Assim, podemos considerar que as estratégias norteiam, de maneira interacional, o "professor na criação de canais dialógicos, tendo em vista adentrarem o pensamento do aluno, suas emoções, conhecendo as interligações impostas pela unidade cognição-afeto" (p. 48).

A partir da organização representada no diagrama, foi possível realizar a microanálise dos seis episódios da contação de histórias. A microanálise se insere na análise microgenética, a qual se apresenta como uma forma de construção dos dados que requer a atenção a detalhes e ao recorte de episódios interativos, sendo o exame orientado para o funcionamento dos sujeitos focais, as relações intersubjetivas e as condições sociais da situação, resultando em um relato minucioso dos acontecimentos (GÓES, 2000).

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

De forma a facilitar a leitura, a análise e a discussão dos resultados, apresentamos na Figura 2 o mapa de significados das microanálises, dos seis episódios, feito a partir das estratégias pedagógicas utilizadas pela professora para fazer a contação de histórias na Biblioteca Escolar. Os episódios foram apresentados por meio de eventos, que são únicos, com o intuito de proporcionar ao leitor uma melhor apreensão das interações ocorridas.

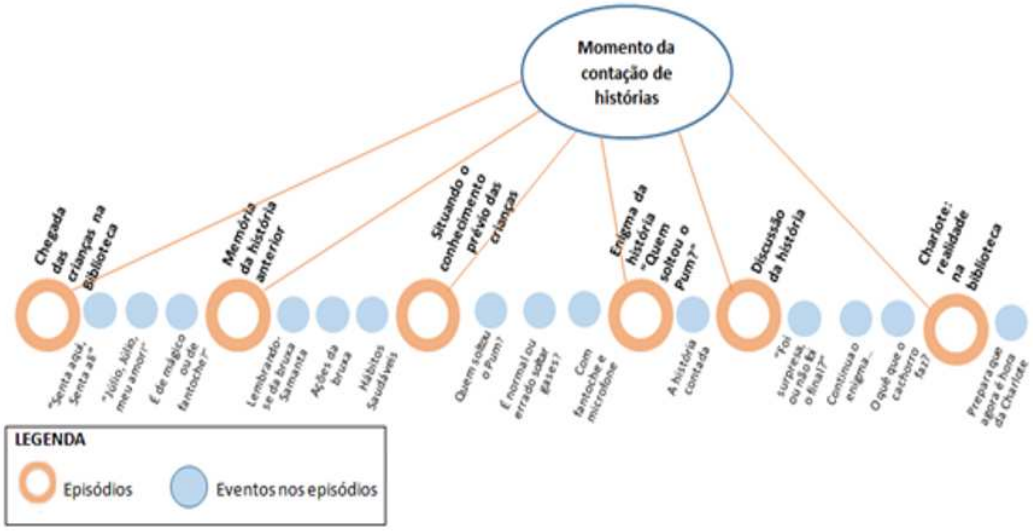

Figura 2. Mapa de significados da contação da história.
Fonte: Mapa de significados elaborado pelos autores.

Elaborar o mapa de significados dos episódios de microanálises, bem como descrever os eventos, tornaram-se eixos norteadores para a efetivação de análises minuciosas dos processos interativos em um espaço de construção de conhecimento – que pode ser dinâmico e dispor de possibilidades de expansão das experiências e, assim, favorecer o desenvolvimento e a negociação de significados aos participantes desse contexto.

Cada evento apresentado na microanálise ilustra as interações ocorridas, seja entre a professora e as crianças, como também entre a criança e seus pares. E, para enfatizar as análises das interações, elencamos dois episódios de microanálises com seus respectivos eventos para exemplificar o referido procedimento.

Microanálise do episódio "Memória da história da semana passada"

Evento 1 – Bom dia!

Professora: *Ok. Bom dia, crianças!*
Crianças em coro: *Bom dia!*
Professora: *Tudo bem com vocês?*
Crianças em coro: *Sim...*

Ao cumprimentar a turma no Evento 1 "Bom dia!", o tom da fala, os gestos, o olhar da professora convoca as crianças a participarem das interações verbais de forma amistosa e afetiva. Desta forma, refletimos que a receptividade da professora é um fator que possibilita o bom desempenho das crianças no ambiente educativo. Para (PINTO; BRANCO. A, 2009), na educação formal, os objetivos referentes à cognição e disciplina são claros, enquanto que os objetivos sociais, afetivos e morais são ocultos no currículo formal e perceptíveis a partir das interações entre professor e alunos no cotidiano escolar. Assim, percebemos que os objetivos sociais e afetivos ocorreram mediante vivências e experiências que aconteceram na comunicação entre as crianças e a professora no início do episódio.

Evento 2 – Lembrando-se da bruxa Samanta

Professora: *E a tia esqueceu da história da semana passada, eu não sei o nome.*
Joana: *foi a bruxa.*
Artur: *a bruxa, a Samanta!*
Professora: *Como é, Artur? Ah, mas faltou aí uma qualidade da Samanta.*
Carmen: *A Samanta era gordinha.*

Evento 3 – Ações da bruxa

Professora: *Gorducha para ir ao baile das bruxas. E o que é que vocês aprenderam com aquela história?*
Joana: *Exercício.*

Professora: *Exercício? Que tipo de exercício, de escrever?*
Crianças: *ahãm! Não!*
Joana*: De nadar. Eu me lembro...*
Pedro: *de nadar...*
Professora: *nadar.*
Pedro: *correr...*
Professora: *correr...*
Pedro: *de bicicleta.*
Professora: *andar de bicicleta.*
Marcelo: *Comer legumes...*
Professora: *Comer legumes, que mais?*
Pedro: *Beber água.*
Professora: *Beber água, mais? Ah, hábitos saudáveis, não foi?*
Pedro: *Sim.*

Para dar início às memórias da história contada na semana anterior e apresentadas nos Eventos 2, "Lembrando-se da bruxa Samanta" e 3 "Ações da bruxa" a professora simulou, usando expressões faciais e gestos, ter esquecido a história. As crianças, estimuladas pela professora, reagiram à sua estratégia, de forma responsiva ativa, uma vez que, para Bakhtin (2011), "toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte tornar-se falante" (p. 271). Assim, notamos que as crianças envolveram-se por meio de uma ação concreta dotada de intencionalidade ao interagir e reportar às lembranças da história contada. E, para que se concretize a interação, a presença do outro com quem se interage é fundamental, e essa se dá a partir do interesse do locutor e do interlocutor (BAKHTIN, 2014; VYGOTSKY, 2007). Nesse sentido, o processo interativo foi estabelecido por meio do resgate da história passada, em que a professora valorizou as lembranças das crianças, possibilitando a elas ter voz e vez. Desta forma, compreendemos que o indivíduo se constitui a partir das interações verbais e não verbais que são estabelecidas com o outro.

Quando a professora lançou um questionamento sobre as características da personagem da história contada na semana anterior, houve interesse das crianças. Elas ficaram empolgadas, começaram a imaginar e recorreram à memória para listar os exercícios realizados pela bruxa, protagonista da história. Conforme Vygotsky (2009), a imaginação está muito arraigada ao conteúdo de nossa memória por estar entrelaçada na nossa experiência. As crianças narraram, a partir das lembranças da experiência vivenciada na semana anterior, a história da bruxa. Novamente, percebemos a interação entre professora-crianças, crianças-professora, crianças-crianças por meio de relatos sobre as ações realizadas pela bruxa, com confirmação e também incentivo da professora ao repetir o que as crianças dizem. Assim, recorremos aos estudos de Vygotsky quando ele aborda a memória e o ato de pensar. As crianças, nessa fase, utilizam a memória como lembrança de um acontecimento passado.

Para Vygotsky (2004), o pensamento da criança é constituído pela difusão dos pseudoconceitos. A causa dessa disseminação de pseudoconceitos (também chamados de "complexos infantis") é que eles correspondem "ao significado das palavras, não se desenvolvem de forma livre, espontânea, por linhas traçadas pela própria criança, mas em determinados sentidos, que são previamente esboçados para o desenvolvimento do complexo pelos significados das palavras já estabelecidos no discurso dos adultos" (VYGOTSKY, 2004, p. 191). A criança se apropria da linguagem por estar imersa no contexto social e cultural a que está relacionada em seu cotidiano. Essa atividade narrativa acontece porque a linguagem está embrenhada na palavra que vem do outro, que nos torna humano e que nos faz compreender a realidade do mundo.

Evento 4 – Hábitos Saudáveis

Professora: *Aiiiii, aquela historinha é muito bacana, heim? Hábitos saudáveis incluem o que: tomar água, fazer atividade física, comer legumes, frutas, verduras, arroz, feijão, carninha. E sanduíche?*
Pedro: *Nãaao!*
Professora: *E doce?*
Pedro: *Não!*
Professora: *Aquele biscoitinho que vocês trazem num saquinho?*
Marcelo: *Chocolate*
Carlos: *Chocolate não pode.*

Manoel: *Eu como bolo de chocolate.*
Pedro: *Não!*
Professora: *E aquele salgadinho?*
Artur: *Tia, sabia que ontem eu peguei, eu levei um, eu comi um salgadinho que ele era bom, ele era saudável. Eu comprei no mercadinho ali com minha mãe, que nesse mercadinho só tem coisas saudáveis.*
Professora: *Ele era saudável, Artur? Ai, que bom! Bacana! É reflexo do que se diz aqui.*
Professora: *Olha, um falando de cada vez.*
Artur: *E tem barra de cereal que é pra ficar que é pra ficar magro.*
Marcio: *que é saudável*
Risos da Professora.
Professora: *Diga, meu amor!*
Tatiana: *Às vezes meu pai sempre traz pra mim uma melancia...*
Professora: *Melancia, e você gosta de melancia?*
Tatiana: *Uhummm!*
Professora: *a Magali também gosta.*
Tatiana: *Magali! (criança dá risada).*
Professora: *Então, tá bom! Vamos falar da história de hoje? Eu vi que a história da Samanta foi joia! E vocês aprenderam um monte de coisas com a Samanta Gorducha vai ao Baile das Bruxas.*

No Evento 4, "Hábitos Saudáveis", a professora, em sua enunciação, teve uma entonação verbal e uma expressão gestual que aguçaram as crianças a falarem sobre hábitos saudáveis, e, concordando com Bakhtin (2014), a palavra do locutor produz uma intencionalidade com sentido. Assim, percebemos que a professora tinha a intenção de proporcionar momentos para uma reflexão das crianças acerca dos lanches que fazem parte dos seus cotidianos. Quando falou sobre doces e salgadinhos, a professora mudou sua entonação de voz, usou gestos e expressões de negação, instigando a narrativa das crianças acerca do que sejam alimentos saudáveis. Esse evento pareceu apontar que a literatura infantil oportuniza um elo entre a história contada e a experiência cotidiana vivenciada pelas crianças, possibilitando que elas também narrem histórias sobre seus hábitos e costumes. Conforme Bruner (1998), a história ficcional não abandona sua relação com o real; ocorre que a literatura infantil fomenta dilemas, valores, por meio de representações simbólicas que despertam a imaginação das crianças em correspondência com a realidade. O tema dos *hábitos saudáveis* rememorados pode dar indícios de que a criança, ao compartilhar com o grupo um acontecimento de sua vida, utiliza-se de recurso simbólico (ZITTOUN, 2007), ampliando a imaginação.

Assim, podemos considerar que "a imaginação não repete em formas e combinações iguais impressões isoladas, acumuladas anteriormente, mas constrói novas séries, a partir das impressões anteriormente acumuladas" (VYGOTSKY, 2004, p. 107). No desenvolvimento infantil, o pensamento e a imaginação são fatores relevantes que coincidem com a linguagem, pois as formas de imaginação e o processo criativo estão relacionados e orientados para a realidade. A fronteira entre o pensamento e a imaginação é um espaço totalmente necessário, inseparável do pensamento realista.

Consideramos que as intervenções da professora na condução da memória passada também são influenciadas por pensamentos que são narrados pelas próprias crianças: "as repetições e as reformulações tendem a ser precedidas por réplicas elaboradas por uma criança" (ORSOLINI, 2005, p. 132). Quando utiliza as repetições das falas das crianças, a professora, de certa forma, encoraja os interlocutores a avançarem os discursos. Orsolini (2005), a esse respeito, esclarece que, ao repetir ou estender a informação introduzida por uma criança, o/a professor/a torna o conteúdo semântico do discurso mais elaborado e mais compreensível para todos os participantes. Isso se deve à probabilidade de que a informação trazida por uma criança esteja ao alcance das demais crianças.

Nesta microanálise foi possível percebermos que a estratégia de mediação utilizada pela professora possibilitou que as impressões adquiridas na história passada pudessem ser rememoradas a partir da linguagem verbal e não verbal. Assim, compreendemos que essa estratégia de memória mediada favoreceu o entrelaçamento de novas combinações imagéticas a partir do meio social e cultural, que podem propiciar a expansão da experiência e, consequentemente, novas aprendizagens.

Microanálise do episódio "Situando conhecimentos prévios das crianças"

No episódio a seguir, a professora inicia um diálogo com as crianças a partir do título da história que será contada. As crianças correspondem às questões enunciadas pela professora dialogando sobre o tema apresentado.

Evento 1 – Quem soltou o Pum?

Professora: *E hoje nós vamos contar outra história. A tia nunca contou essa história aqui. Sabe qual é a história?*
Carlos: *Não.*
Professora: *Quem soltou o Pum?*
Marina: *Não sei.*
Professora: *Ninguém sabe. Quem soltou o Pum?*
Crianças: *Não.*
Professora: *Nem eu sei. Acho que vocês vão ver agora quem foi que soltou. Se prestar bastante atenção na história.*
José: *foi o quadrado?*
Professora: *Ah, não sei. (Crianças conversam ao fundo). Agora, o quê que é "pum"?*
Joana: *Pum é um peido.*
Jorge*: Chama "gás".*
Professora: *Como é que é?*
José: *É gás.*
Professora: *Gás, mas gás de cozinha?*
Crianças: *Não.*
Caio: *É gás de soltar.*
Professora: *Mas quem que solta esses gases?*
Crianças: *Pessoas, a gente.*
Professora: *A gente solta esses gases?*
José: *Sim!*

No Evento 1, "Quem soltou o Pum?", na microanálise "Situando conhecimentos prévios das crianças", a professora, no decorrer da contação de histórias em interação com as crianças, continua em pé, em movimento, com expressões gestuais, andando de um lado para o outro, sempre com o olhar direcionado às crianças. A partir deste contexto, nos apoiamos na teoria bakhtiniana para compreendermos que os movimentos também proporcionam significados, pois todo gesto ou processo do organismo: a respiração, a circulação do sangue, os movimentos do corpo, a articulação, o discurso interior, a mímica, a reação aos estímulos exteriores [...] tudo que ocorre no organismo pode tornar-se material para a expressão da atividade psíquica, posto que tudo pode adquirir um valor semiótico, tudo pode tornar-se expressivo (BAKHTIN, 2014, p. 53).

Neste movimento interativo, a professora instiga a imaginação das crianças por meio de questionamentos em relação ao título da história que será contada. As crianças, em um primeiro instante, atentas aos questionamentos, demonstram estranhamento e vergonha, transparecidos em suas expressões faciais. Mas, a partir da indagação da professora sobre o que é "pum", as crianças, de forma confortável, narram sobre os seus conhecimentos prévios.

No decorrer do diálogo, a professora faz interferência situando as crianças quanto ao tema proposto. Elas correspondem às inserções, demonstrando o que sabem sobre "pum", ou seja, qual o conceito que elas possuem sobre a palavra dita. Para Vygotsky (2007) é na infância que se inicia o processo de formação de conceitos, sendo a percepção e a linguagem indispensáveis para a concretude do significado das palavras. A professora, em interação com as crianças, envolve em sua fala questões para compreender como elas conceituam "pum".

É importante notarmos que, no decorrer da interação, a palavra "pum" e seu significado não foram embaraçosos para as crianças, e mesmo com a inferência da professora ao questionar se é "gás de cozinha", elas expressaram em suas falas os conceitos cotidianos que internalizaram referentes ao tema em discussão. Nesse sentido, a palavra assumiu uma relação de intersubjetividade no diálogo estabelecido, pois, conforme Bruner (1996), somos seres que negociamos os significados, seja por meio das palavras, dos gestos ou das ações.

Evento 2 – É normal ou errado soltar gases?

Professora: *É normal ou errado soltar gases?*
Crianças: *Errado, errado, errado...*
Professora*: É errado?*

Carlos: *É errado e é normal.*
Alunos: *...é porque as pessoas*
Professora: *Pera aí só um pouquinho? Por que as pessoas?*
Tatiana: *Não gostam disso, é falta de respeito!*
Professora: *Falta de respeito? Soltar gases pode. Todo mundo solta, não solta? (crianças conversam). Mas o que é falta de respeito?*
Artur: *Arrotar.*
Professora: *Não, não. Ela tá falando; é falta de respeito soltar gases...*
Tatiana: *Na frente das pessoas.*
Professora: *Na frente das pessoas.*
Artur: *e arrotar, e quando tiver almoçando, e arrotar.*
Professora: *E como é que a gente faz já que a gente não aguenta segurar? Quando a gente tem que soltar esses gases? Como é que a gente faz?*
Crianças: *Vai no banheiro.*
Professora: *Vai ao banheiro. 'Peraí, só um pouquinho' e corre ao banheiro. As pessoas têm que ficar sentindo aquele cheirinho ruim?*
(crianças falando ao mesmo tempo)

Evento 3 – "Isso é normal, todo mundo faz isso"

Professora: *Oh, o outro tá falando aqui. Oh, ele arrota um monte de vezes; como é que ele tem que fazer quando vai arrotar, gente?*
(crianças falando ao mesmo tempo)
Marina: *Coloca a mão na boca.*
Professora: *Isso, coloca a mão na boca, vira pro outro cantinho onde não tem ninguém, não é verdade?*
Júlio: *É.*
Professora: *Tá certo, vocês sabem tudo, hein?! Olha que bacana! Mas aí... fala, Alice.*
Tatiana: *Não pode soltar pum na hora do almoço, almoço porque é uma hora sagrada.*
Professora: *É uma hora sagrada, né, Tatiana? (crianças falam ao mesmo tempo). Por quê? Pode continuar. Ô gente!*
Tatiana: *Porque é feio.*
Professora: *É, e se tiver com muita vontade de soltar na hora do almoço, o que que tem que fazer, Alice?*
Tatiana: *Ir ao banheiro.*
Professora: *Nossa, vai rapidinho ao banheiro, pede a licença. Vê que vai fazer, é só falar 'dá licença, que eu vou que eu preciso ir ao banheiro'. Pronto, simples assim, né?!*
Professora: *Não, Davi, você tá forçando, hein?! É, não força não. Isso tudo é natural, é o organismo da gente que faz isso acontecer naturalmente. Tá certo? O arroto, soltar os gases... Isso é normal, todo mundo faz isso. O que não é normal é soltar pum aqui, ó, por exemplo. A gente tá contando história e uma criança não aguenta e solta um pum bem aqui. Não, levanta e vai lá ó, as outras crianças não precisam sentir o cheiro do pum, né?!*

Nos Eventos 2 "É normal ou errado soltar gases?" e 3 "Isso é normal, todo mundo faz isso", notamos que a professora expande o diálogo com as crianças a partir do tema da história que será contada, com intencionalidade comunicativa de incitar condutas éticas e morais que foram estabelecidas socialmente, pois, para Vygotsky (2004), ao trabalhar a educação moral com as crianças, está sendo feita, a princípio, uma educação social. Quando as crianças respondem aos questionamentos, elas os fazem com responsividade ativa (BAKHTIN, 2011), a partir de falas vinculadas aos seus posicionamentos referentes a tais condutas. Elas compreendem que é "falta de educação", mas ao mesmo tempo sabem que é própria do organismo humano a produção de gases. Exemplo disso pode ser ilustrado na fala de uma das crianças, em que uma diz que é "*errado e é normal*", e a outra complementa a ideia de que as pessoas não gostam.

É possível notarmos como a professora e as crianças se apropriaram dos modelos de conduta social oriundos das diversas comunidades, seja na família ou na escola, por serem instituições impregnadas de valores e crenças. Isso é perceptível na fala da professora quando ela afirma para o grupo de crianças:

Isso tudo é natural, é o organismo da gente que faz isso acontecer naturalmente. Tá certo? O arroto, soltar os gases... Isso é normal, todo mundo faz isso. O que não é normal é soltar pum aqui, ó, por exemplo. A gente tá contando história e uma

criança não aguenta e solta um pum bem aqui. Não, levanta e vai lá ó, as outras crianças não precisam sentir o cheiro do pum, né?! (Professora)

Conforme Bruner (1996), as crianças, por estarem imersas na transmissão da cultura, se apropriam dela em suas interações verbais, e, principalmente pela interação com o outro, descobrem a cultura. Diferente dos outros animais, os seres humanos deliberadamente ensinam uns aos outros em circunstâncias diversas. Posteriormente, a apropriação de conhecimento será utilizada para diversas situações.

Assim, concordamos com Bakhtin (2011) quando ele nos propõe considerar que nos constituímos por uma multiplicidade de vozes e que a alteridade é um processo dialógico em que o elemento comum é o discurso. No contexto interativo, a voz da professora (enquanto contadora de histórias) pode se entrelaçar às outras vozes de que as crianças já dispõem. Segundo Magalhães e Oliveira (2011), os indivíduos se constituem a partir da relação com a alteridade. Esse processo não surge de suas próprias consciências, mas de relações estabelecidas no contexto sócio-histórico. Nos contextos sócio-histórico-culturais, a relação eu-outro-outros constrói a possibilidade da ampliação dos horizontes dos sujeitos, no desdobramento dos lugares enunciativos, na multiplicidade de vozes.

Estes eventos foram elucidados por meio de interações verbais e não verbais em que professora e as crianças dialogaram e se posicionaram a partir de um prisma ético e moral, suscitado nas relações sociais, cujo propósito é também desmistificar situações corriqueiras que fazem parte da condição biológica humana.

Evento 4 – Com fantoche e microfone

Professora: *OK, crianças, então a história que vai ser contada, "quem soltou o pum", vai ser contada em forma de fantoche!*
(crianças falando ao mesmo tempo)
Professora: *Todo mundo sabe o que é fantoche, não sabe?!*
Júlio: *Fantoche é um boneco que a gente põe na mão!*
(crianças falando ao mesmo tempo)
Professora: *Vamos ver se vocês vão nos ouvir agora, tá OK? Oi?*
Crianças: *Oi!*
Professora: *Todo mundo está ouvindo?*
Crianças: *Sim...*
Professora: *Bom. É, a gente faz uma voz diferente. O microfone muda a voz da gente, não é?!*
Artur: *É.*
(crianças falando ao mesmo tempo)

No Evento 4 "Com fantoche e microfone", a professora explicou para as crianças como seria sua estratégia para contar a história. Havia familiaridade das crianças com os objetos apresentados por ela. Além disso, as crianças iam aprendendo e se desenvolvendo por meio das relações que estabeleciam com os outros nas atividades de comunicação e com os objetos apresentados pela professora. Leontiev (2004) diz que, para explicar o desenvolvimento infantil, é preciso notar que, no decurso do desenvolvimento da criança, seu lugar no papel das relações humanas é influenciado pelas circunstâncias da vida e passa por mudanças. É na idade pré-escolar que o mundo da atividade humana que rodeia a criança se abre pouco a pouco a ela.

Assim, consideramos o contexto da biblioteca como condição favorável para a promoção do desenvolvimento infantil e a videogravação com técnica de registro que possibilita o acesso mais constante e que prioriza os detalhes dos episódios da pesquisa. Nesse lugar, as crianças podem concretamente participar da contação de histórias, manipular livros e consequentemente ter acesso aos bens culturais e simbólicos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, buscamos apresentar as estratégias de pesquisa qualitativa utilizadas por meio da videogravação como recurso para a construção de dados, bem como os resultados e as discussões advindas desse processo. Porém, faz-se necessário esclarecer que, embora a videogravação possa trazer mais elementos do contexto observado, ela não ocorre em substituição da presença do pesquisador no campo,

e as imagens construídas a partir de dados empíricos possuem características subjetivas, pois são mediadas pela compreensão do pesquisador. A utilização desse recurso deve ocorrer em consonância com o objeto e os objetivos do estudo, necessitando de fundamentação teórica e justificativa adequadas (GARCEZ; DUARTE; EISENBERG, 2011).

As transcrições, a organização dos dados por meio de tópicos e a elaboração do diagrama contribuíram de forma relevante para a pesquisa por possibilitarem fazermos interpretações minuciosas acerca das atividades da professora relacionadas às suas ações, pois a videogravação nos apresentou dados e nos permitiu manter detalhes que, na observação direta, poderiam não ser captados. Assim, percebemos que as interações estabelecidas no contexto da biblioteca favoreceram o desenvolvimento tanto das crianças quanto da professora, pois esse espaço está permeado por múltiplas linguagens. Nesta perspectiva, consideramos que a videogravação como recurso para análise de dados das interações em pesquisa qualitativa foram preponderantes para a realização do estudo, pois ela se apresentou como aliada por favorecer a ocorrência da observação sistemática de vários elementos relacionados.

Para finalizar, acreditamos que este trabalho possa contribuir e dialogar com pesquisas qualitativas que têm o intuito de utilizar a videogravação como recurso para análise de interações, apresentadas neste trabalho a partir da descrição dos procedimentos. Este percurso metodológico nos propiciou realizar uma microanálise das interações que consideramos pertinentes para realização de pesquisas em Ciências humanas – em nosso caso específico, no enfoque da Psicologia do Desenvolvimento.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2014.

BAUER, M. W.; GASKELL, G. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: Um manual Prático*. Petrópolis/RJ: Vozes, 2002.

BRUNER, J. S. *Cultura da educação*. Lisboa: Edições 70, 1996.

BRUNER, J. S. *Realidade Mental, Mundos Possíveis*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

CARVALHO, A. M. P. O uso do vídeo na tomada de dados: pesquisando. O desenvolvimento do ensino em sala de aula. *Pro-Posições*, v. 7, n. 1[19], p. 5–13, 1996. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/viewFile/8644237/11664>. Acesso em: 17 jan. 2018.

CRESWELL, J. W. *Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens*. 3ª ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

CRESWELL, J. W. *Projeto de pesquisa: Métodos qualitativo, quantitativo e misto*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

EISENBERG, Z., & LEMOS, G. R. Minha rotina é o meu relógio. In: RODRIGUES, M. C.; SPERB, T. M. (Org.). *Contextos de desenvolvimento da linguagem*. São Paulo: Vetor, 2010. p. 15–25.

GARCEZ, A.; DUARTE, R.; EISENBERG, Z. Produção e análise de vídeogravações em pesquisas qualitativas. *Educação e Pesquisa*, v. 37, n. 2, p. 249–262, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v37n2/v37n2a03.pdf>. Acesso em: 17 jan. 2018.

GÓES, M. C. R. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. *Cadernos Cedes*, v. 50, n. ano XX, p. 9–25, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v20n50/a02v2050.pdf>. Acesso em: 17 jan. 2018.

LEONTIEV, A. *O Desenvolvimento do Psiquismo*. São Paulo: Centauro, 2004.

LOIZOS, P. Vídeo, filme e fotografias como documentos de pesquisa. In: BAUER, M. W.; G. GASKELL, G. (Org.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 137–155.

MAGALHÃES, M. C. C.; OLIVEIRA, W. Vygotsky e Bakhtin/Volochinov: Dialogia e alteridade. *Bakhtiniana*, v. 1 (5), p. 103–115, 2011. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/4749/5077>. Acesso em: 19 jan. 2018.

NAVES, R. M.; PERES, S. G.; BORGES, F. F. O uso de videogravação como recurso para análise de interação entre professora e alunos na contação de histórias. In: Congresso Ibero-Americano em Investigação Qualitativa - CIAIQ, Salamanca-ESP. *Atas - Investigação Qualitativa em Educação*. 2017. v. 1. p. 640-649. Disponível em:

<http://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2017/article/view/1382/1339>. Acesso em: 19 jan. 2018.

NUNES, A. B.; BRANCO, A. U. Desenvolvimento moral: novas perspectivas de análises. *Psicologia Argumento*, v. 25, n. 51, p. 413–424, 2007. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/psicologiaargumento/article/viewFile/20099/19377>. Acesso em: 17 jan. 2018.

ORSOLINI, M. A construção do discurso nas discussões em sala de aula: Uma análise sequencial. In: AJELLO, A. M.; ZUCCHERMAGLIO, C. (Org.). *Discutindo se aprende: Interação social, conhecimento e escola*. Porto Alegre: Artmed, 2005. p. 123–144.

PALLATIERI, M.; GRANDO, R. C. A importância da videogravação enquanto instrumento de registro para o professor do pensamento matemático de crianças pequenas. *Horizontes*, v. 21, n. 2, p. 21–29, 2010.

PEDROSA, M. I.; CARVALHO, A. M. A. Análise qualitativa de episódios de interação: uma reflexão sobre procedimentos e formas de uso. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 18, n. 3, p. 431–442, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/prc/v18n3/a18v18n3.pdf>. Acesso em: 17 jan. 2018.

PINTO, R. G.; BRANCO. A, U. Práticas de socialização e desenvolvimento na educação infantil: contribuições da psicologia sociocultural. *Temas em Psicologia*, v. 17, n. 2, p. 511–525, 2009. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v17n2/v17n2a20.pdf>. Acesso em: 17 jan. 2018.

SACRAMENTO, S.; SILVA, L.; DUARTE, R. Formação do gosto na relação de crianças com filmes. In: GOUVEA, G.; NUNES, M. F. (Org.). *Crianças, mídias e diálogos*. Rio de Janeiro: Rovelle, 2009. p. 25–34.

SADALLA, A. M.; LAROCCA, P. Autoscopia: um procedimento de pesquisa e de formação. *Educação e Pesquisa*, v. 30, n. 3, p. 419–433, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n3/a03v30n3.pdf>. Acesso em: 17 jan. 2018.

SILVA, C.; BORGES, F. Análise temática dialógica como método de análise de dados verbais em pesquisas qualitatvas. *Linhas Críticas*, v. 23, n. 51, p. 245–267, 2017. Disponível em: <http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/28451/20063>. Acesso em: 17 jan. 2018.

TACCA, M. C. V. R. Estratégias pedagógicas: Conceituação e desdobramentos com o foco nas relações professor-aluno. In: TACCA, M. C. V. R. (Org.). *Aprendizagem e trabalho pedagógico*. Campinas: Alínea, 2006. p. 45–68.

VALSINER, J. *Fundamentos da psicologia cultural*. Porto Alegre: Artmed, 2012.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, L. S. *Imaginação e criação na infância*. São Paulo: Ática, 2009.

VYGOTSKY, L. S. *Psicologia pedagógica*. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

ZITTOUN, T. The Role of Symbolic Resources in Human Lives. In: VALSINER, J.; ROSA, A. (Org.). *The Cambridge handbook of sociocultural psychology*. Cambridge: Cambridge University Press, 2007.

MINIBIO



Renata Magalhães Naves (renatanaves@aluno.unb.br)
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-7423-1309

Pedagoga e Psicóloga pela Universidade de Rio Verde, Mestre em Psicologia pela Universidade Federal de Uberlândia e Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde do Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília. Tem experiência como psicóloga escolar e em docência com atuação nas áreas de psicologia escolar, psicologia da educação, desenvolvimento humano e aprendizagem. Desenvolve pesquisas com temas relacionados a Psicologia Escolar com ênfase na atuação do psicólogo, sobre desenvolvimento humano, mediação estética e valores morais. Participa do grupo de pesquisa Pensamento e Cultura.

Currículo Lattes: http://lattes.cnpq.br/7172880959499743



Silvana Goulart Peres (silvanagoulart@edu.se.df.gov.br)
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-9465-5440

Graduada em Pedagogia. Mestra em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde (PED/IP/UnB), Especialista em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar (PED/IP/UnB) e em Educação Infantil (FE/UnB). Professora da SEEDF com atuação nas áreas: Gestão Escolar, Educação Infantil, Alfabetização, Ensino Especial/Educação Inclusiva, Equipe de Apoio à Aprendizagem.

Currículo Lattes: http://lattes.cnpq.br/5029825602911352



Flavio Ferreira Borges (flavio@ufg.br)
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-4543-9784

Mestre em Ciência da Computação pela Universidade Federal de Uberlândia, possui Licenciatura Plena em Ciências com Habilitação em Matemática. Professor da Unidade Acadêmica Especial de Ciências Exatas e Tecnológicas da Regional Jataí no curso de Ciências da Computação – Universidade Federal de Goiás onde coordena os laboratórios de ensino em computação, participa do Núcleo de Estudo em Educação de Computação, atuando principalmente nos seguintes temas: educação em computação, objetos de aprendizagem, sistemas colaborativos online e ensino de informática para inclusão digital.

Currículo Lattes: http://lattes.cnpq.br/9054184324708522



Fabrícia Teixeira Borges (fabricia_borges@unb.br)
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-9341-2738

Psicóloga, mestre e doutora pela Universidade de Brasília (UnB/Brasil), pós-doutorado na Universidad Autonoma de Madrid (UAM). Professora do departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento da Universidade de Brasília, orientadora de mestrado e doutorado e coordenadora do Programa de pós-graduação em Processos do desenvolvimento Humano e Saúde. Atualmente tem interesse por pesquisas na área do desenvolvimento humano e da educação em temáticas sobre a constituição da identidade em professores, cinema, fotografia e arte no desenvolvimento humano, estética e dialogismo. Também estuda metodologias de pesquisa com foco na dialogia e nos recursos imagéticos. Participa do grupo de pesquisa Pensamento e Cultura.

Currículo Lattes: http://lattes.cnpq.br/5263796882373579