



# **V** SIMPÓSIO NACIONAL DE INVESTIGAÇÃO EM PSICOLOGIA

## **Livro de Atas**

**VIII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia**

**Organizadores**

Anabela Pereira, Manuela Calheiros, Paula Vagos, Inês Direito, Sara Monteiro,  
Carlos Fernandes da Silva, & Ana Allen Gomes

Editor: Associação Portuguesa de Psicologia

ISBN: 978-989-96606-1-8

# Do sujeito ao participante: O desafio da investigação com crianças

João Silva & Madalena Melo

Universidade de Évora

**Resumo:** A partir de meados do século XX, a investigação qualitativa tem vindo a receber uma aceitação crescente e um maior reconhecimento por parte de investigadores em diferentes áreas de conhecimento psicológico. Dentro dos métodos qualitativos, as entrevistas assumem-se como a técnica mais comumente usada na recolha de dados. Não obstante, a utilização desta abordagem com crianças apresenta alguns desafios para o investigador. Ouvir as crianças e a consciencialização de que as mesmas são cidadãos e membros ativos do processo de investigação assenta numa mudança paradigmática, ultrapassando uma perspetiva que as olha como incapazes e imaturas. Neste trabalho, pretende-se apresentar a evolução paradigmática entre a abordagem quantitativa e qualitativa, bem como focar especificamente a técnica da entrevista com crianças. Em termos práticos, pretende-se relatar a experiência de uma recolha de dados recorrendo a essa mesma técnica, com crianças do pré-escolar e do 1º ano do ensino básico.

**Palavras-chave:** investigação qualitativa; entrevista com crianças; pré-escolar; ensino básico.

## INTRODUÇÃO

A orientação metodológica das ciências sociais e comportamentais, dominante e relativamente inquestionável durante grande parte do século XX, foi a perspetiva quantitativa e o paradigma positivista associado (Coolican, 2013; Teddlie & Tashakkori, 2009). Contudo, a partir dos anos 60/70, a dominância tradicional dos métodos quantitativos, bem como a sua forma de operacionalizar a investigação empírica foram desafiados (Coolican, 2013; Fraser & Gondim, 2004; Johnson & Cristensen, 2010; Punch, 2005). Esta questão surge aliada a um maior interesse pelas metodologias qualitativas, provocando uma cisão entre os investigadores que partilham de um e de outro pólo investigativo (Johnson & Cristensen, 2010; Punch, 2005). As discussões entre si não se centram simplesmente em torno das questões da utilização ou da evasão da aritmética e dos números nos estudos, mas tentam contrariar os princípios positivistas, as condições experimentais/laboratoriais de investigação e as singularidades das abordagens quantitativas. Os críticos argumentam que estas últimas nos estariam a fornecer uma imagem limitada e distorcida dos fenómenos (McGrath & Johnson, 2003), atribuindo à Psicologia uma imagem pseudo-científica (Coolican, 2013). Assim, poder-se-á dizer que as ruturas nos paradigmas científicos estão ligadas à impossibilidade de uma perspetiva dominante compreender e explicar novos conhecimentos, exigindo-se uma reformulação ao nível dos quadros conceptuais que os possam sustentar (Fernandes & Maia, 2001).

Dentro das abordagens qualitativas, as entrevistas assumem-se, indubitavelmente, como a técnica de recolha de dados mais utilizada nos estudos (King & Horrocks, 2010). Em todo o caso, existem algumas classes de indivíduos difíceis de entrevistar, como acontece com as crianças, sendo necessário compreender, simultaneamente, as valias, os desafios e os cuidados a ter antes, no decorrer e após o processo de entrevista. Não obstante, *ouvir as crianças*, reconhecendo o direito a serem ouvidas, atender às suas opiniões e experiências sobre os assuntos que lhes dizem diretamente respeito é fundamental (Clark, 2008) e marca uma verdadeira mudança de paradigma (Folque, 2010).

Posto isto, este artigo procurará abordar a discussão paradigmática que tem levado à dicotomia “quantitativo” vs. “qualitativo”, pretendendo mostrar que nenhuma perspetiva é

superior/inferior à outra, mas que se podem complementar e coexistir. Depois, abordar-se-á a temática da entrevista no contexto da investigação qualitativa, enfatizando-se o interesse, o valor e as dificuldades de *ouvir as crianças*. Finalmente, dar-se-á um relato prático exemplificativo de um caso em que se utilizaram as metodologias e técnicas referidas anteriormente.

### **Do quantitativo ao qualitativo**

A abordagem adotada por grande parte dos psicólogos, no início do século passado, assumia que a observação e a análise rigorosa de dados nos conduziram ao desenvolvimento de “leis” explicativas das relações entre as variáveis. Estas leis poderiam ser validadas pela exatidão das predições sobre novas variáveis. Isto significa que os únicos fenómenos significativos, passíveis de estudo científico, seriam os diretamente observáveis e aqueles que pudessem ser medidos de forma quantitativa: era este o princípio central da filosofia positivista. Contudo, desencadeada, principalmente, por alterações na filosofia de investigação em Sociologia, pela expansão da Psicologia Aplicada em novas e diversificadas áreas e por psicólogos feministas, levantaram-se várias objeções contra o uso do método experimental na pesquisa psicológica, nomeadamente sobre a ênfase na quantificação de qualquer fenómeno psicológico (Coolican, 2013).

Em contrapartida, os desenvolvimentos mais recentes da investigação (qualitativa) tendem a assumir uma posição epistemológica não positivista, recorrendo a procedimentos metodológicos que envolvem uma análise mais detalhada e flexível do material escrito, verbal ou visual, não convertido em pontos ou escalas numéricas, nem visto como um retrato da realidade externa objetiva. No âmbito da Psicologia, o percurso da investigação cedeu tradicionalmente à sedução das abordagens quantitativas, procurando aproximar-se dos critérios de “cientificidade” das ciências naturais. Porém, atendendo aos últimos anos, percebe-se que a investigação qualitativa tem recebido uma aceitação crescente e um maior reconhecimento por parte de investigadores em diferentes áreas do conhecimento psicológico (Fernandes & Maia, 2001).

### **A definição e a complementaridade das abordagens em estudo**

Os métodos quantitativos recorrem a técnicas relacionadas com a recolha, análise, interpretação e apresentação de elementos numéricos. As questões de investigação, nesta abordagem, guiam os estudos visando aspetos desconhecidos de um determinado fenómeno, enquanto as hipóteses permitem aos investigadores fazer predições (baseadas na teoria, investigações anteriores ou algum outro racional) sobre as relações entre os fenómenos sociais antes da condução do estudo. A análise (numérica) dos dados recorre a teorias que levam à descrição de determinado fenómeno ou à análise das diferenças significativas entre grupos ou variáveis (Teddle & Tashakkori, 2009). A matemática emerge como elemento essencial, levando a resultados que devem conter o menor enviesamento possível, obtidos a partir da observação de factos objetivos, de acontecimentos e de fenómenos que existem independentemente do investigador. Assim, o objetivo é contribuir para o desenvolvimento e validação de conhecimentos, permitindo a realização de inferências e generalizações para outros casos, numa tentativa de prever e controlar os acontecimentos (Freixo, 2010).

Por sua vez, os métodos qualitativos recorrem a técnicas associadas à recolha, análise, interpretação e apresentação de informação narrativa. Os defensores desta perspetiva subscrevem a abordagem construtivista e as suas variantes, ou seja, acreditam que os investigadores constroem, individual e coletivamente, o significado dos fenómenos (Teddle & Tashakkori, 2009). Trabalhando em ambientes naturais, com um elevado enfoque num contexto visto como holístico e complexo (Marshall & Rossman, 2011), os mesmos investigadores observam, descrevem, interpretam e apreciam o meio e os fenómenos tal como eles surgem, sem os querer controlar (Freixo, 2010). Este posicionamento suporta-se na crença de que não existe produção de conhecimento independente do sujeito conhecedor, assumindo-se que o investigador deve integrar e assumir, na produção

científica, a sua subjetividade, sendo que os próprios relatos seguem regras e tradições, sem isenção total de valores (Fernandes & Maia, 2001).

A pesquisa qualitativa é, então, um processo cuidadoso e rigoroso de inquérito sobre aspetos do mundo social, produzindo declarações formais ou estruturas conceptuais que nos facultam novas formas de compreender o mundo e a utilidade do conhecimento (McLeod, 2001). Tem como principais objetivos a descrição, exploração e descoberta dos fenómenos, examinando a amplitude e profundidade dos mesmos (Johnson & Cristensen, 2010); ou seja, os métodos qualitativos são selecionados quando é requerida uma compreensão mais detalhada do processo ou da experiência, quando é necessária mais informação para determinar a natureza dos assuntos que estão a ser investigados ou quando a única informação disponível é não-numérica (Bazeley, 2007). Desta forma, a abordagem qualitativa abrange, atualmente, um campo transdisciplinar, compreendendo as ciências humanas e sociais, assumindo tradições ou *multiparadigmas* de análise e adotando *multimétodos* de investigação para o estudo de um fenómeno, visando encontrar o sentido do mesmo e os significados que os sujeitos lhes atribuem (Chizzotti, 2003).

Nesta lógica, em termos psico-educativos defende-se uma perspetiva mais dinâmica, fenomenológica, relacionada com a história individual e os seus contextos. Este estudo só poderá ser feito recorrendo aos sujeitos ou grupos implicados nas situações, sendo importante conhecer os seus sistemas de crenças e valores, de comunicação e relação, bem como as suas representações da realidade (Almeida & Freire, 2003; Fraser & Gondim, 2004). Na Psicologia a recolha de dados qualitativos parece não ser algo novo, porém tem-se inovado e valorizado o seu tratamento. Se o objeto de estudo desta ciência é o comportamento humano, não pode o investigador menosprezar a importância dos dados qualitativos que se relacionam com a experiência, o discurso ou a história, preocupando-se assim mais com palavras do que com dígitos (Fernandes & Maia, 2001).

Ainda assim, comparar as duas tradições paradigmáticas em estudo, no contexto da ciência contemporânea, é um processo sensível, sobretudo porque muitos académicos reagem defensivamente e de modo exagerado às críticas ou perceções incompreendidas dos seus pressupostos, objetivos e práticas. Esta incompreensão aumenta quando os rótulos “quantitativo” e “qualitativo” servem para fazer um trabalho pobre de captura das reais diferenças entre ambas. Parece bastante extremada, de facto, esta visão, pois tanto a abordagem quantitativa recorre a palavras para a sua interpretação, como a perspetiva qualitativa faz uso, frequente, de informações numéricas e de dados quantitativos (Mahoney & Goertz, 2006). Nesse sentido, a investigação qualitativa não deve ser vista como superior à quantitativa, mas sim como uma alternativa de que os investigadores podem dispor, pois as várias metodologias facultam a oportunidade de responder a distintas questões de investigação, tendo consciência que a escolha de vários métodos origina formas de conhecimento diferentes (Fernandes & Maia, 2001).

Ao contrário da defesa de uma exclusividade metodológica, o panorama atual da investigação permite escolher, sabendo que não há um método universal ou que algum discurso seja privilegiado. Estas metodologias não são necessariamente incompatíveis, podendo mesmo ser conciliadas em diferentes momentos dos processos de investigação, obedecendo a princípios de validação específicos (Fernandes & Maia, 2001). Assim, não esquecendo a divisão paradigmática que ainda vai resistindo, observa-se, nos últimos anos, um significativo avanço na investigação dos métodos mistos, ou seja, do modo como as abordagens quantitativas e qualitativas podem ser conjugadas (Bryman, 2006, 2007; Creswell, 2009; Johnson & Christensen, 2010; Palinkas et al., 2011; Teddlie & Tashakkori, 2009).

### **A entrevista no panorama dos métodos qualitativos**

Numa perspetiva predominantemente qualitativa, as entrevistas são uma ferramenta quase infinitamente flexível para a investigação, porém requerem uma abordagem muito sistemática de recolha, análise e descrição de dados, que permita maximizar a hipótese de encontrar conclusões significativas, válidas e fidedignas (Breakwell, 2006). Com as

entrevistas, os investigadores exploram detalhadamente experiências, motivos e opiniões de outros, bem como aprendem a ver o mundo a partir dessas outras perspectivas (Rubin & Rubin, 2012). Ao privilegiar as falas dos sujeitos, este instrumento de pesquisa favorece o acesso (in)direto às opiniões, valores e significados que os sujeitos atribuem a si, aos outros e ao mundo que os rodeia (Fraser & Gondim, 2004).

A entrevista envolve a interação ou o intercâmbio direto, normalmente verbal, entre o investigador e o(s) participante(s) do estudo, embora tal não tenha de acontecer, necessariamente, face a face (Breakwell, 2006). Pode ser utilizada em qualquer momento do processo de investigação - nas fases iniciais, para identificar as áreas ou assuntos que necessitam de mais exploração; na parte do estudo piloto e de validação de outros instrumentos; como principal veículo da recolha de dados ou, uma vez compilados os resultados, para verificar se as nossas interpretações de outro tipo de dados fazem sentido para os participantes envolvidos (Breakwell, 2006; Carvalho, Beraldo, Pedrosa & Coelho, 2004). De referir ainda que, de acordo com a abordagem escolhida, a entrevista pode ser utilizada em investigações qualitativas e/ou quantitativas, sendo sempre de respeitar o rigor metodológico e de análise (Fraser & Gondim, 2004).

Os pressupostos teóricos dos investigadores sobre as entrevistas têm implicações na sua estruturação, nas possíveis questões de investigação, na análise e representação dos dados e no desenvolvimento e realização dos projetos de trabalho. Ou seja, alguns entrevistadores assumem um papel neutro face aos participantes, procurando uma "objetividade" de conhecimento a partir daquilo que os sujeitos acreditam ou experimentam; outros posicionam-se como co-construtores do conhecimento, esforçando-se para desenvolver relações de colaboração com os entrevistados, visando alguma mudança social (Roulston, 2010). Na prática, de acordo com a latitude concedida ao entrevistado, podem distinguir-se três tipos de entrevistas: a) *não estruturadas*, em que há um plano geral de questionamento, mas não um conjunto sequenciado de perguntas com determinados vocábulos; b) *semi-estruturadas*, reportando-se a guíões que listam, na forma de tópicos e questões, os assuntos a abordar, permitindo ao investigador ser mais flexível, informal e conversacional, bem como adaptar o estilo da entrevista, a sequência e a ordem das questões para cada entrevistado; e c) *estruturadas*, nas quais o entrevistador prepara com antecedência as questões, coloca-as sempre na mesma ordem e exatamente com as mesmas palavras (King & Horrocks, 2010; Rubin & Babbie, 2010). Cada tipologia tem as suas vantagens/desvantagens, consoante o tipo de dados que se pretende obter e o público a entrevistar.

No que toca aos resultados advindos de todo este processo, sabe-se que diferentes entrevistadores e entrevistados podem chegar a conclusões distintas sobre um mesmo tema, pelo que é fundamental na apresentação dos resultados que o investigador clarifique as suas ideias sobre os assuntos e, ao mesmo tempo, permita ao leitor aceder às perspectivas dos participantes sobre os mesmos. O mais importante não é o número de entrevistados, mas sim se estes conseguiram trazer conteúdos significativos para o esclarecimento do tema, permitindo dilatar a compreensão e explorar as diversas representações do objeto de estudo (Fraser & Gondim, 2004).

### **A investigação com crianças: o uso da entrevista**

Durante muito tempo, as ações, palavras e perspectivas das crianças inseriam-se num quadro em que lhes era atribuído um reduzido valor, levando à subestimação do seu potencial de participação competente e da sua capacidade para tomar decisões de forma racional. Muitos adultos não compreendiam o significado e tinham medo que a participação ativa das suas crianças na sociedade pudesse vir a sobrecarregá-las, conduzindo ao desrespeito pelos pais e a uma liberdade excessiva (Lansdown, 2004).

Todavia, com a discussão paradigmática referida anteriormente e alimentado por outras influências (nomeadamente pelo desenvolvimento da Sociologia da Infância), o interesse pelos estudos envolvendo crianças e jovens, enquanto participantes, aumentou (Clark, 2010;

Danby, Ewing & Thorpe, 2011; Soares, 2006). Em particular, a adoção da Convenção das Nações Unidas para os Direitos da Criança<sup>10</sup>, trouxe um profundo desafio para as atitudes tradicionais tidas até então para com as crianças, incorporando, pela primeira vez, no direito internacional, o reconhecimento destas enquanto sujeitos de direitos, detendo, assim, o direito a participar das decisões e ações que as afetam (Lansdown, 2004). A tomada de consciência das crianças como cidadãos e membros ativos do processo de investigação baseou-se, assim, numa mudança de paradigma, de uma abordagem que as olha como vulneráveis (incapazes) e imaturas (por falta de competências psicológicas e de linguagem) para uma perspetiva que as coloca como atrizes sociais competentes, em matéria de investigação (Folque, 2010). Por isto, nos últimos anos um número crescente de profissionais tem incluído nas suas investigações o *dar voz às crianças*, pois os novos olhares sobre estas e a infância atribuí-lhes um cariz de força e experiência, donas da sua própria perspetiva, capazes de transmitir competentemente as suas opiniões, pensamentos e sentimentos (Einarsdóttir, 2003).

Os objetivos da investigação com crianças deverão contribuir para o seu bem-estar, direta ou indiretamente, a curto e a longo prazo. Caso sejam atingidos, então as suas perspetivas serão procuradas para dar informações valiosas e contribuir para estudos futuros, políticas educativas, situações individuais e dos sistemas de ensino (Einarsdóttir, 2007). Para que tal seja possível, o recurso à técnica da entrevista é essencial, permitindo aceder a tópicos que, embora potencialmente relevantes para as crianças, não emergem, necessariamente, nas conversas/diálogos informais e, desse modo, se tornam mais difíceis de observar (Danby et al., 2011). Dispondo de um referencial teórico que aborda a investigação com crianças e concebe a infância como categoria social e campo temático de natureza interdisciplinar (Kramer, 2002), importa analisar de que modo as crianças descrevem a sua história, sendo, para isso, fundamental que o investigador esteja interessado em ouvi-las (Kortessluoma, Hentinen & Nikkonen, 2003).

Na prática, o estudo detalhado da vida quotidiana das crianças pode abarcar as perspetivas do investigador e as experiências diretas das próprias crianças, vendo-as como "co-investigadoras", partilhando com elas o poder ao longo do processo de estudo (Solberg, 2012). Não se trata de um processo competitivo, mas de construção de diálogos conjuntos, em que há respeito mútuo, participação ativa, negociação e co-construção de sentido (Pascal & Bertram, 2009). Este aspeto procura contrariar as eventuais desigualdades que podem ocorrer entre um adulto investigador e uma criança, enquanto participante da investigação (Solberg, 2012). Nesse sentido, como já foi evidenciado, a recolha de dados com entrevistas junto das crianças é um assunto delicado que levanta muitas questões éticas e metodológicas. A investigação sustenta grandemente esta questão, dando inúmeros exemplos de situações que devem ser tidas em linha de conta (Danby et al., 2011; Einarsdóttir, 2007; Kortessluoma et al., 2003; Kramer, 2002; Schiller & Einarsdóttir, 2009; Soares, 2006; Solberg, 2012). Por exemplo, o reconhecimento do legítimo papel das crianças nas decisões sobre a (não) participação nos estudos, bem como da divulgação de imagens e gravações áudio, mesmo que os pais/encarregados de educação autorizem (Kortessluoma et al., 2003; Kramer, 2002); o equilíbrio entre a proteção e participação das crianças nos estudos (Einarsdóttir, 2007); a dúvida sobre a utilização ou não dos nomes verdadeiros das crianças entrevistadas; a possibilidade de divulgarem os resultados das investigações, sem que os entrevistados e as instituições educativas sofram repercussões com esse retorno (Kramer, 2002), ..., ou seja, questões relacionadas com o consentimento informado, a confidencialidade, o anonimato e a forma das crianças interagirem com os adultos são estudadas (Einarsdóttir, 2007). Resumindo, é importante que os mais pequenos não se sintam inferiores ou com menos poder que os adultos (entrevistadores), se concentrem nas tarefas solicitadas e compreendam claramente o processo e as questões colocadas (Breakwell, 2006).

---

<sup>10</sup> Adotada pela Assembleia das Nações Unidas em 1989 e ratificada por Portugal em 1990.

Empiricamente, o estudo de Hershkowitz, Lamb, Orbach, Katz e Horowitz (2012), mostrou que as crianças, mesmo as pré-escolares, podem descrever as suas experiências e são capazes de responder a um grande número de perguntas que procuram diferentes tipos de informação. As crianças apresentaram as competências cognitivas, verbais e comunicacionais necessárias, bem como as capacidades de atenção suficientes para agirem enquanto interlocutores de adultos. Em todo o caso, como eventualmente seria expectável, as crianças mais velhas forneceram proporcionalmente mais respostas e com maior grau de detalhe (Hershkowitz et al., 2012). Noutra perspetiva, é importante não esquecer, neste tipo de estudos, os casos de crianças com necessidades específicas, particularmente as que apresentem dificuldades na comunicação, embora os estudos revelem que se o ambiente for adequado, poderão expressar igualmente os seus pontos de vista e tomarem decisões sobre os assuntos que lhes dizem respeito (Cavet & Sloper, 2004; Clark, 2010; Rabiee, Sloper & Beresford, 2005).

De mencionar ainda, no que à questão da participação das crianças nos estudos diz respeito, o modelo de Shier (2001). Partindo da "escada de participação" de Hart, o referido autor apresentou uma proposta que funciona como uma importante ferramenta para os investigadores que exploram os diferentes aspetos do processo de participação. Nesse sentido, apresenta um modelo com cinco níveis de participação - 1. As crianças são ouvidas; 2. As crianças são apoiadas na expressão dos seus pontos de vista; 3. Os pontos de vista das crianças são tidos em consideração; 4. As crianças são envolvidas nos processos de tomada de decisão; 5. As crianças partilham o poder e a responsabilidade na tomada de decisão. Além disso, podem ter, em conjunto com as instituições e organizações, diferentes graus de comprometimento no processo de *empowerment* (Shier, 2001).

Em suma, entrevistar crianças é um modo de aceder às suas opiniões e experiências, uma estratégia de investigação que tem desafiado os pesquisadores e profissionais em termos metodológicos, mas também lhes proporciona uma valiosa visão sobre o processo educacional. Além disso, este processo traz desafios e recompensas especiais. Os primeiros incluem o *design* de formas inovadoras de investigação, onde as crianças se envolvem propositadamente com o investigador, se sentem livres para expressar as suas próprias opiniões ou ideias e não são colocadas em situações nas quais se preocupam com a tentativa de encontrar o propósito de uma questão ou atividade, ou ainda em que tenham de responder aos intuítos, frequentemente implícitos, dos adultos investigadores. Já as segundas abarcam a capacidade das crianças para fornecer contribuições sérias para a nossa compreensão dos seus pontos de vista e o facto de serem a única forma de ler e entender os seus contextos de vida (Folque, 2010).

### ***Investigar e entrevistar crianças: uma experiência desafiante***

De acordo com o suporte teórico apresentado, pretende-se agora relatar a experiência de uma investigação predominantemente qualitativa em que se recorreu à técnica da entrevista com crianças (Silva, 2012). Numa tentativa de estudar a transição do pré-escolar para o 1º ano do ensino básico, considerou-se que "não haveria melhor forma de o fazer" senão ir de encontro aos "atores e atrizes" principais deste processo, ou seja, as crianças que o irão realizar ou já realizaram. De acordo com Clark (2008), o recurso aos resultados das entrevistas nos momentos de transição permite apoiar a mudança das crianças de um para outro nível educativo, tanto em termos pessoais, como colectivos.

Considerou-se que se é imprescindível que todos os agentes educativos, do pré-escolar e do 1º ano, tenham uma concepção partilhada daquilo que os seus educandos necessitam para vingar no primeiro ano de escola (Broström, 2000), ao mesmo tempo, torna-se essencial *ouvir as crianças* como sujeitos de conhecimento, dar-lhes voz e instigar a sua forma de perceber, sentir e expressar as suas experiências atuais ou passadas (Reis, 2005). Nesse sentido, para ouvir o ponto de vista de ambos os grupos (sobre as expectativas, pensamentos, vivências e sentimentos aliados ao momento da transição, bem como as perspetivas e ideias que as mesmas crianças têm sobre os níveis educativos em estudo)

recorreu-se à realização de entrevistas semi-estruturadas, partindo-se da análise das transcrições destas para a compreensão do que é (ou não) relevante, tendo em conta a sua forma de experienciar o fenómeno.

Este estudo decorreu em instituições educativas de Évora, seleccionadas por conveniência, dando ao investigador o "conforto" necessário para desenvolver o seu trabalho, atendendo ao conhecimento das especificidades do contexto, particularmente comunicacional e relacional. Além disso, antes das entrevistas finais, na fase de planeamento, construiu-se uma versão piloto, de forma a aferir o guião construído e a analisar a interação entrevistador-criança, verificando-se o que seria necessário melhorar para a fase final, particularmente no processo de co-construção dos dados. Esta versão experimental foi aplicada a quatro crianças com os seguintes objetivos: verificar a extensão da entrevista (ter uma ideia do tempo necessário e o nível de concentração/atenção das crianças durante a entrevista); analisar a adequação da linguagem; atender à congruência das várias questões e verificar se alguma colocava dúvidas/dificuldades na sua resposta; averiguar se o guião respondia aos objetivos do trabalho. Por outro lado, quer nestas, quer nas entrevistas finais, começou-se sempre por motivar as crianças, criando uma atmosfera empática através de um primeiro diálogo aberto para entrevistador e entrevistado se conhecerem e, posteriormente, serem dadas as informações sobre o estudo, de uma forma simples e muito objetiva, embora as crianças mais pequenas tivessem sido mais relutantes em aceitar cooperar conosco. Partilhavam-se igualmente os cuidados éticos e deontológicos em causa, indicando-lhes que "só nos ajudavam se quisessem" e tinham a total liberdade para desistir a qualquer momento (sabiam que os pais/encarregados de educação tinham autorizado, mas caso não quisessem participar, não haveria nenhum inconveniente). Após estas indicações, era-lhes pedida autorização para gravar a entrevista, de modo a facilitar e tornar o processo menos moroso.

Posto isto, obtidas as devidas e necessárias autorizações, passou-se à realização das entrevistas propriamente ditas. Este processo decorreu de forma individual, sempre numa sala anexa àquela onde decorriam as atividades letivas. Criado o ambiente empático referido, as questões iam sendo colocadas de acordo com o guião, embora com as devidas adaptações a cada criança, existindo a flexibilidade necessária para se redirecionar alguma questão para o objetivo pretendido (muitas vezes, as crianças falavam e contavam-nos histórias importantes para elas, mas que não relacionadas com o conteúdo da entrevista). O diálogo estabelecido ao longo do processo é muito importante, sobretudo porque as perguntas iniciais são fundamentais para o desenrolar da entrevista, podendo vir a afectar a substância das respostas (Kortesluoma et al., 2003). Muitas vezes foi necessário usar expressões alternativas, tendo em conta o estágio de desenvolvimento das crianças e os vocábulos que utilizavam para determinado assunto (e.g., a palavra pré-escolar foi, muitas vezes, substituída por colégio ou jardim-de-infância). De destacar que nas questões sobre os sentimentos foram utilizados alguns cartões representando esses mesmos sentimentos (retirados da "Família dos Sentimentos" de Moreira, 2009), pois as respostas iniciais, nas entrevistas piloto, às questões "como te sentes ...? / como te sentias ...?", trouxeram pouca informação (e.g. de resposta, "bem" ou "mal"). Como referem Kortesluoma e colaboradores (2003), estas questões devem ser analisadas cuidadosamente e reformuladas, evitando que sejam novamente respondidas no sentido positivo ou negativo.

No decorrer da entrevista, os referidos cartões eram preparados previamente (atendendo ao facto do entrevistado ser rapaz ou rapariga) e distribuídos aleatoriamente em cima da mesa, lidos na totalidade e, à medida que a criança os ia seleccionando para responder às perguntas, iam sendo destacados dos outros, de forma a facilitar a sua identificação. Quando as crianças evidenciavam dificuldades na interpretação de um determinado sentimento, era-lhes perguntado o que pensavam ser o seu significado e, posteriormente, o entrevistador, com a ajuda das crianças, tentava exemplificar situações onde o sentimento em causa se pudesse aplicar - casos reais facilitam a identificação dos sentimentos pelas

crianças (Kortessluoma et al., 2003). Além disso, frequentemente, as crianças sentiam necessidade de justificar o porquê das suas escolhas, indicando-nos as situações em que aquele sentimento esteve presente. Todo este processo decorria de forma dialogada, incentivando e valorizando-se as respostas das crianças. Assim, o uso destes cartões favoreceu quer as questões sobre os sentimentos, quer o restante desenrolar da entrevista, pois sempre que as crianças se apercebiam que os iríamos utilizar observava-se grande entusiasmo. Como relata a literatura, o recurso a este tipo de artefactos tende a empolgar a criança e a suscitar o diálogo (Danby et al., 2011; Kortessluoma et al., 2003).

Cada entrevista durou entre 15 a 30 minutos aproximadamente, dependendo do tipo de respostas dadas e da necessidade de reformular algumas questões, principalmente com as crianças do pré-escolar. Estas sentiram mais dificuldades em responder, ou melhor, em desenvolver as suas respostas, apresentando-as, frequentemente, com poucos detalhes quando comparadas com as do 1º ciclo, mais desinibidas e menos tímidas. Porém, acredita-se que esta situação possa também estar relacionada com as debilidades do meio sociocultural das crianças em estudo, bem como com a dimensão do guião (semelhante para todas as crianças, ajustando-se as questões em função do nível educativo - e.g., para as crianças do pré-escolar as questões eram em torno dos pensamentos, expectativas e sentimentos que tinham relativamente à transição, enquanto para as do 1º ciclo, além dessas questões, já foi possível pedir-lhes para também relatarem o decorrer dessa experiência e a forma como a vivenciaram).

Finda a entrevista, o entrevistador dialogava com a criança sobre o decorrer da mesma e despedia-se, agradecendo a sua participação.

## CONCLUSÕES

A dicotomia quantitativo vs. qualitativo é, ainda hoje, palco de inúmeras controvérsias teóricas, em que se esgrimem argumentos na definição do melhor método de investigação e dos seus respetivos critérios de cientificidade. Em todo o caso, as abordagens qualitativas na investigação psicológica têm vindo a cimentar o seu espaço, abarcando diversos referenciais teóricos e empíricos (Frost et al., 2010). Dentro destas abordagens, as entrevistas ocupam um lugar de destaque, em que pela interação entrevistador-entrevistado é possível apreender significados, valores e opiniões, bem como compreender a realidade de forma aprofundada (Fraser & Gondim, 2004).

Em particular, o desenvolvimento da investigação científica com crianças e o recurso à técnica da entrevista leva a que se tirem as dúvidas relativamente à competência dos mais pequenos para expressarem, de forma competente, madura e válida, as suas opiniões e perspetivas. Poder-se-á dizer que as crianças são as verdadeiras especialistas das suas próprias vidas, não devendo ser tomadas como "adultos em miniatura". Assim, pelas palavras de Soares (2006), "a consideração de novas formas de desenvolver investigação, pretende essencialmente resgatar a voz e acção das crianças, as quais tinham ficado invisíveis nas investigações que sobre elas tinham vindo a ser desenvolvidas ao longo de todo o século XX." (p. 26).

Tendo isto em mente, este exercício de reflexão foi extremamente importante, permitindo-nos aumentar a experiência e a discussão sobre o trabalho que desenvolvemos, procurando incrementar o campo teórico e empírico da temática em análise. Estudos posteriores, envolvendo as crianças e os agentes educativos, poderão dedicar-se à investigação dos diferentes e variados aspetos relacionados com o fenómeno da transição, quer em termos transversais, quer em termos longitudinais, permitindo o acompanhamento das crianças/jovens e ajudando os profissionais a promover os processos em análise. Tais estudos serão fundamentais para solidificar os primeiros passos das crianças no seu, ainda curto, percurso escolar, permitindo-lhes construir bases suficientemente sólidas para se assumirem

adultos bem-sucedidos, com um alto nível de auto-realização, a partir destes processos de tenra idade (Silva & Melo, 2011, 2012).

Concluindo, de acordo com o objetivo deste trabalho, revela-se crucial *ouvir as crianças* para compreender os seus diferentes processos (desenvolvimentais e educativos, por exemplo) e as suas várias vivências, visando o desenvolvimento, alicerçado nas suas próprias vozes, de formas de intervenção e resolução de problemas mais eficazes. Esperamos ter contribuído para fundamentar e valorizar a investigação com crianças (mais novas), algo que, no nosso entender, tem sido, frequentemente, "esquecido", exatamente pelo (ainda) privilégio dado às abordagens quantitativas, centrando-se na ideia de que as crianças "não sabem" responder a questionários e, assim, não podem dar o seu contributo para a evolução do conhecimento científico e para a melhoria do seu quotidiano.

## **CONTACTO PARA CORRESPONDÊNCIA**

João Silva, Departamento de Psicologia da Escola de Ciências Sociais - Universidade de Évora, joao.pontevel@gmail.com

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- Almeida, L. S., & Freire, T. (2003). *Metodologia da investigação em psicologia e educação* (3ª ed.). Braga: Psiquillibrios.
- Bazeley, P. (2007). *Qualitative data analysis with NVivo*. London: Sage Publications, Lda.
- Breakwell, G. M. (2006). Interviewing methods. In G. M. Breakwell, S. Hammond, C. Fife-Schaw, & J. A. Smith (Eds.), *Research methods in psychology* (3ª ed., pp. 232-253). London: Sage Publications, Lda.
- Broström, S. (2000, August/September). *Communication & continuity in the transition from kindergarten to school in Denmark*. Paper related to poster symposium on "transition" at EECERA 10th European Conference on Quality in Early Childhood Education, University of London.
- Bryman, A. (2006). Integrating quantitative and qualitative research: How is it done?. *Qualitative Research*, 6, 97-113. doi: 10.1177/1468794106058877
- Bryman, A. (2007). Barriers to integrating quantitative and qualitative research. *Journal of Mixed Methods Research*, 1, 8-22. doi: 10.1177/2345678906290531
- Carvalho, A. M., Beraldo, K. E., Pedrosa, M. I., & Coelho, M. T. (2004). O uso de entrevistas em estudos com crianças. *Psicologia em Estudo*, 9, 291-300. doi: 10.1590/S1413-73722004000200015
- Cavet, J., & Sloper, P. (2004). Participation of disabled children in individual decisions about their lives and in public decisions about service development. *Children and Society*, 18, 278-290. doi: 10.1002/CHI803
- Chizzotti, A. (2003). A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: Evolução e desafios. *Revista Portuguesa de Educação*, 16(2), 221-236.
- Clark, A. (2008). *Listening as a way of life: Why and who we listen to young children* [Leaflet]. London: National Children's Bureau.
- Clark, A. (2010). Young children as protagonists and the role of participatory, visual methods in engaging multiple perspectives. *American Journal of Community Psychology*, 46, 115-123. doi: 10.1007/s10464-010-9332-y
- Coolican, H. (2013). *Research methods and statistics in psychology* (5th ed.). London: Routledge.
- Creswell, J. H. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- Danby, S., Ewing, L., & Thorpe, K. (2011). The novice researcher: Interviewing young children. *Qualitative Inquiry*, 17, 74-84. doi: 10.1177/1077800410389754

- Einarsdóttir, J. (2003). When the bell rings we have to go inside: Preschool children's views on the primary school. *European Early Childhood Education Research Journal - Transitions. Themed Monograph Series, 1*, 35-50.
- Einarsdóttir, J. (2007). Research with children: Methodological and ethical challenges. *European Early Childhood Education Research Journal, 15*, 197-211. doi: 10.1080/13502930701321477
- Fernandes, E. M., & Maia, A. (2001). Grounded theory. In E. M. Fernandes, & L. S. Almeida (Eds.), *Métodos e técnicas de avaliação: Contributos para a prática e investigação psicológicas* (pp. 49-76). Braga: Universidade do Minho - Centro de Estudos em Educação e Psicologia.
- Folque, M. A. (2010). Interviewing young children. In G. M. Naughton, S. A. Rolfe, & I. Siraj-Blatchford (Eds.), *Doing early childhood research: International perspectives on theory & practice* (2<sup>nd</sup> ed., pp. 239-260). Crows Nest: Allen & Unwin.
- Fraser, M. T., & Gondim, S. M. (2004). Da fala do outro ao texto negociado: Discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa. *Paidéia, 14*, 139-152. doi: 10.1590/S0103-863X2004000200004.
- Freixo, M. J. (2010). *Metodologia científica: Fundamentos, métodos e técnicas* (2<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Instituto Piaget.
- Frost, N., Nolas, S.-M., Brooks-Gordon, B., Esin, C., Holt, A., Mehdizadeh, L., & Shinebourne, P. (2010). Pluralism in qualitative research: the impact of different researchers and qualitative approaches on the analysis of qualitative data. *Qualitative Research, 10*, 441-460. doi: 10.1177/1468794110366802
- Hershkowitz, I., Lamb, M. E., Orbach, Y., Katz, C., & Horowitz, D. (2012). The development of communicative and narrative skills among preschoolers: Lessons from forensic interviews about child abuse. *Child Development, 83*, 611-622. doi: 10.1111/j.1467-8624.2011.01704.x.
- Johnson, R. B., & Christensen, L. B. (2010). *Educational research: Quantitative, qualitative, and mixed approaches* (4<sup>th</sup> ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- King, N., & Horrocks, C. (2010). *Interviews in qualitative research*. London: Sage Publications, Ltd.
- Kortelnuoma, R. L., Hentinen, M., & Nikkonen, M. (2003). Conducting a qualitative child interview: Methodological considerations. *Journal of Advanced Nursing, 42*, 434-441. doi: 10.1046/j.1365-2648.2003.02643.x
- Kramer, S. (2002). Autoria e autorização: Questões éticas na pesquisa com crianças. *Cadernos de Pesquisa, 116*, 41-59. doi: 10.1590/S0100-15742002000200003
- Lansdown, G. (2004). Participation and young children. *Early Childhood Matters, 103*, 4-14. Retrieved from <http://www.earlychildhoodmagazine.org/>
- Mahoney, J., & Goertz, G. (2006). A tale of two cultures: Contrasting quantitative and qualitative research. *Political Analysis, 14*, 227-249. doi: 10.1093/pan/mpj017
- Marshall, C., & Rossman, G. B. (2011). *Designing qualitative research* (5<sup>th</sup> ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- McGrath, J. E., & Johnson, B. A. (2003). Methodology makes meaning: How both qualitative and quantitative paradigms shape evidence. In P. M. Camic, J. E. Rohdes, & L. Yardley (Eds.), *Qualitative research in psychology: Expanding perspectives in methodology and design* (pp. 31-48). Washington, DC: American Psychological Association.
- McLeod, J. (2001). *Qualitative research in counseling and psychotherapy*. London: Sage Publications, Ltd.
- Moreira, P. (2009). *Aventura dos sentimentos e dos pensamentos - Diferenciação emocional, cognitiva e comportamental*. Porto: Porto Editora.
- Palinkas, L. A., Aarons, G. A., Horwitz, S., Chamberlain, P., Hurlburt, M., & Landsverk, J. (2011). Mixed method designs in implementation research. *Administration and Policy in Mental Health and Mental Health Services Research, 38*, 44-53. doi: 10.1007/s10488-010-0314-z
- Pascal, C., & Bertram, T. (2009). Listening to young citizens: The struggle to make real a participatory paradigm in research with young children. *European Early Childhood Education Research Journal, 17*, 249-262. doi: 10.1080/13502930902951486

- Punch, K. F. (2005). *Introduction to social research: Quantitative and qualitative approaches* (2<sup>nd</sup> ed.). London: Sage Publications, Ltd.
- Rabiee, P., Sloper, P., & Beresford, B. (2005). Doing research with children and young people who do not use speech for communication. *Children & Society*, 19, 385-396. doi: 10.1002/CHI.841
- Reis, R. M. (2005). A pré-escola na visão de crianças de 1ª série. *Psicologia da Educação*, 20, 55-75.
- Roulston, K. (2010). Considering quality in qualitative interviewing. *Qualitative Research*, 10, 199-228. doi: 10.1177/1468794109356739
- Rubin, A., & Babbie, E. (2010). *Essential research methods for social work* (2<sup>nd</sup> ed.). Belmont, CA: Brooks/Cole, Cengage Learning.
- Rubin, H. J., & Rubin, I. S. (2012). *Qualitative interviewing: The art of hearing data* (3<sup>rd</sup> ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- Schiller, W., & Einarsdóttir, J. (2009). Special issue: Listening to young children's voices in research - changing perspectives/changing relationships. *Early Child Development and Care*, 179, 125-130. doi: 10.1080/03004430802666932
- Shier, H. (2001). Pathways to participation: Openings, opportunities and obligations. *Children & Society*, 15, 107-117. doi: 10.1002/CHI.617
- Silva, J. (2012). *Do pré-escolar ao 1º ciclo do ensino básico: Expectativas, vivências e experiências. A transição pela voz das crianças* (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade de Évora, Évora.
- Silva, J., & Melo, M. (2011). Do pré-escolar ao 1º ciclo do ensino básico: (Des)Continuidades e primeiros impactos da transição. In A. B. Lozano, M. P. Uzquiano, A. P. Rioboo, J. C. B. Blanco, B. Duarte da Silva, & L. S. Almeida (Orgs.), *Actas do XI Congreso Internacional Galego-Portugués de Psicopedagogía* (pp. 1401-1413). A Coruña: Universidade da Coruña.
- Silva, J., & Melo, M. (2012). Do pré-escolar ao 1º ciclo do ensino básico: Experiências e vivências. *International Journal of Developmental and Educational Psychology/INFAD: Revista de Psicología*, 1(1), 93-102.
- Soares, N. F. (2006). A investigação participativa no grupo social da infância. *Currículo sem Fronteiras*, 6(1), 25-40.
- Solberg, A. (2012). Reflections on interviewing children living in difficult circumstances: Courage, caution and co-production. *International Journal of Social Research Methodology*, 1-16 (iFirst Article). doi: 10.1080/13645579.2012.729788
- Teddlie, C., & Tashakkori, A. (Eds.). (2009). *Foundations of mixed methods research: Integrating quantitative and qualitative approaches in the social and behavioral sciences*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.