

A abordagem estrutural das representações sociais

Alda Judith Alves Mazzotti

Introdução

Entre os desdobramentos atuais da teoria das representações sociais, inaugurada por Moscovici em 1961, destaca-se a chamada abordagem estrutural das representações, proposta por Jean Claude Abric e complementada por Flament, Guimelli, Moliner e vários outros colaboradores em todo o mundo. O grupo inicial de pesquisadores, por estar sediado no sul da França, na região do Mediterrâneo (mais especificamente em Aix-en-Provence e Montpellier), é também conhecido como o "Grupo do Midi".

Abric reconhece o trabalho inaugural de Moscovici como a "grand théorie" psicossicológica que estabeleceu o contexto teórico global a partir do qual têm sido desenvolvidas abordagens que buscam aprofundar aspectos específicos desse campo de estudos, mantendo, contudo, a coerência com a teoria geral. Assim, para melhor situar a contribuição da abordagem estrutural, torna-se necessário retomar alguns pontos essenciais da teoria das representações sociais elaborada por Moscovici.

Abric (1994a) enfatiza, inicialmente, que o ponto de partida dessa teoria é a ruptura com a distinção clássica entre sujeito e objeto. Para Moscovici, sujeito e objeto não são funcionalmente distintos, eles formam um conjunto indissociável. Isso quer dizer que um objeto não existe por si mesmo, mas apenas em relação a um sujeito (indivíduo ou grupo); é a relação sujeito-objeto que determina o próprio objeto. Ao formar sua representação de um objeto, o sujeito de certa forma o constitui, o reconstrói em seu sistema cognitivo, de modo a adequá-lo ao seu sistema de valores, o qual, por sua vez, depende de sua história e do contexto social e ideológico no qual está inserido. Essa representação reestrutura a realidade para permitir a integração das características "objetivas" do objeto, das experiências anteriores do sujeito e das normas e valores do grupo. Assim, as representações podem ser vistas como uma visão funcional do mundo, que permite ao sujeito dar sentido à

sua conduta e compreender a realidade através de seu próprio sistema de referências e, portanto, adaptar-se, definir seu lugar. Elas constituem, ao mesmo tempo, “o produto e o processo de uma atividade mental pela qual um indivíduo ou um grupo reconstitui o real com o qual é confrontado e lhe atribui uma significação específica” (Abric, 1994a, p. 13).

A ênfase no aspecto social inerente à gênese e à função das representações já está presente nas diversas definições apresentadas por Moscovici em seu trabalho inicial. Ele caracteriza as representações sociais como “um conjunto de conceitos, proposições e explicações originado na vida cotidiana no curso das comunicações interpessoais” (Moscovici, 1981, p. 181), ressaltando que, para apreender o sentido do qualificativo social no que se refere às representações, é necessário enfatizar sua função, a saber: elas contribuem “exclusivamente para os processos de formação de condutas e de orientação das comunicações sociais” (id., 1978, p. 77). Essa ênfase está também presente na definição proposta por Jodelet (1989), talvez a mais citada pelos pesquisadores, graças a sua clareza e concisão, em que representação social aparece como “uma forma de conhecimento, socialmente elaborado e partilhado, tendo um objetivo prático e concorrendo para a construção de uma realidade comum a um conjunto social” (p. 36).

No que se refere à gênese das representações, Moscovici (1978) descreve dois processos sociocognitivos, dialeticamente relacionados, que atuam em sua formação: a objetivação e a ancoragem. Para compreendê-los, é preciso lembrar que, para Moscovici, a estrutura da representação tem duas faces tão indissociáveis como os dois lados de uma folha de papel: a face figurativa e a face simbólica. Isto implica dizer que, na atividade representativa, a cada figura corresponde um sentido e a cada sentido, uma figura. Assim, os processos formativos têm por função destacar uma figura e atribuir-lhe um sentido, ancorando-a no sistema de crenças e valores pré-existente no grupo; mas têm sobretudo a função de duplicar um sentido por uma figura, dando-lhe materialidade, ou seja, objetivando-o.

A objetivação é, então, definida como a transformação de um conceito ou de uma idéia em algo concreto. O resultado dessa organização é o chamado núcleo ou esquema figurativo, uma construção estilizada e descontextualizada do objeto que, absorvendo o excesso de significações, esquematiza, concretiza e coordena os elementos da representação, proporcionando uma imagem facilmente exprimível do objeto e passando a constituir o próprio real para aqueles que o constroem. Já a ancoragem diz respeito aos processos

de classificação e rotulação (Moscovici, 1984), os quais implicam o estabelecimento de uma rede de significações em torno do objeto, relacionando-o a valores e práticas sociais partilhadas pelo grupo. Enquanto, na objetivação, a intervenção do social se dá no agenciamento e na forma dos elementos que entram na composição da representação, na ancoragem ela se traduz na significação e na utilidade que lhe são conferidos (Jodelet, 1990).

Para Abric (1994a), a consideração desses dois componentes – o cognitivo e o social – é que torna a análise das representações sociais tão difícil, uma vez que sua construção supõe um sujeito ativo do ponto de vista cognitivo, mas a operação desses processos cognitivos é diretamente determinada pelas condições sociais nas quais a representação se elabora ou se transmite. A coexistência de duas lógicas distintas – uma cognitiva e uma social – permite compreender por que as representações integram, em seu conteúdo, o racional e o irracional e por que toleram aparentes contradições.

O que o trabalho dos pesquisadores do Grupo do Midi procura demonstrar, através de experimentos de laboratório e de elaboração teórica, é que essas contradições são apenas aparentes e que, ao contrário, as representações sociais são sistemas organizados e coerentes. Para isso buscam esclarecer as regras de funcionamento que estão na interseção dos processos cognitivos e da lógica social.

A abordagem estrutural

Duas características das representações sociais que parecem contraditórias estão na origem dos trabalhos de Abric:

1. como as representações podem ser, ao mesmo tempo, rígidas e flexíveis?
2. como elas podem ser consensuais e fortemente marcadas por diferenças individuais?

Para Abric, essa aparente contradição resulta de suas características estruturais e de seu modo de funcionamento, como veremos a seguir.

Em sua “teoria do núcleo central”, Abric retoma o trabalho de Moscovici, em particular a noção de núcleo figurativo,¹ indicando algumas diferenças

1 Abric (1994b) lembra que as idéias de centralidade e de núcleo não são novas na psicologia social, os trabalhos de Heider (1927) e de Asch (1946) já as mencionavam.

entre essas duas noções. Afirma ele que o núcleo central (NC) constitui o elemento essencial da representação, não se limitando a um papel genético, e podendo “de uma certa maneira superar o simples quadro do objeto da representação para encontrar sua origem diretamente nos valores que o transcendem e que não exigem, *nem aspectos figurativos, nem esquematização, nem mesmo concretização*” (Abric, 1994a, p. 21, grifos nossos).

Ao comentar tal afirmação, Sá (1996) a interpreta como uma tentativa de acentuar os aspectos valorativos e cognitivos, em detrimento da estrutura de dupla natureza – figurativa e simbólica – proposta por Moscovici, “a qual, de resto, se mostra de difícil demonstração e problemático manejo na pesquisa empírica” (p. 66). Além disso, não podemos nos esquecer de que os trabalhos de Abric são tipicamente de natureza experimental, desenvolvidos em laboratório. Tal opção, se proporciona maior rigor aos resultados obtidos, restringe a amplitude dos conceitos focalizados em decorrência da necessidade de operacionalização. Vale notar, ainda, que, em seus textos mais recentes, Abric (1998a; 1998b), no que diz respeito à distinção entre o núcleo figurativo e o NC, apenas chama a atenção para a função organizadora deste, deixando de lado as outras diferenças acima mencionadas, além de enfatizar a importância da análise qualitativa.

A idéia essencial de Abric é a de que toda representação está organizada em torno de um núcleo central que determina, ao mesmo tempo, sua significação e sua organização interna. Este núcleo é, por sua vez, determinado pela natureza do objeto representado, pelo tipo de relações que o grupo mantém com o objeto e pelo sistema de valores e normas sociais que constituem o contexto ideológico do grupo.

Mas, por que as representações sociais se organizam em torno de um NC?

Abric (1998a) responde que elas são manifestações do pensamento social, e que todo pensamento social necessita, para garantir a identidade e a continuidade do grupo social a que se refere, de um certo número de crenças, coletivamente engendradas e historicamente determinadas, que sejam “inegociáveis”, isto é, que não possam ser postas em questão, por constituírem o fundamento do modo de vida e do sistema de valores do grupo.

Assim, o NC é diretamente determinado pelas condições históricas, sociológicas e ideológicas e, portanto, fortemente marcado pela memória coletiva do grupo e pelo sistema de normas ao qual ele se refere. Ele constitui

a base comum, coletivamente partilhada, da representação, sendo, portanto, indispensável sua identificação para que se possa avaliar a homogeneidade de um grupo. Dito de outra forma, só podemos afirmar que dois ou mais grupos têm a mesma representação de um objeto se eles partilharem o mesmo NC; não basta que tenham o mesmo conteúdo: se os NCs forem diferentes, elas serão diferentes.

O NC desempenha três funções essenciais: a) uma função geradora – ele é o elemento pelo qual se cria ou se transforma uma representação; b) uma função organizadora – é ele que determina a natureza das ligações entre os elementos de uma representação; e c) uma função estabilizadora² – seus elementos são os que mais resistem à mudança (Abric, 1994a; 1998b).

Dada a importância do NC, várias técnicas têm sido desenvolvidas para sua identificação. Todas essas técnicas procuram levar em conta três características do NC que permitem distingui-los dos outros elementos da representação: valor simbólico, poder associativo e saliência. A primeira se refere ao fato de que estas mantêm com o objeto uma relação necessária, “não negociável”. Isto quer dizer que, na visão do grupo considerado, elas não podem ser dissociadas do objeto da representação sob pena de este perder toda a significação. Poder associativo diz respeito à polissemia das noções centrais e à sua capacidade de se associar aos outros elementos da representação, uma vez que elas condensam o conjunto de significações. A saliência está diretamente relacionada às duas características anteriores: graças ao seu valor simbólico e à sua polissemia, as cognições centrais ocupam um lugar privilegiado no discurso, sendo evocadas mais freqüentemente que as demais. No entanto, Abric esclarece que a dimensão quantitativa não é, por si só, determinante da centralidade de um elemento; há também que considerar sua dimensão qualitativa, isto é, se este elemento é ou não aquele que dá sentido à representação. Isso torna necessário o teste da centralidade, o qual se baseia justamente na verificação do caráter inegociável dos elementos mais salientes.

2 Na verdade, Abric (1998a) indica como funções apenas as duas primeiras, colocando a terceira como uma propriedade do NC. Consideramos, entretanto, que esta pode também ser considerada uma função, uma vez que, como ele mesmo diz, é o NC “que assegura a continuidade [da representação] em contextos móveis e evolutivos” (p. 31).

Os outros elementos que entram na composição da representação, os chamados elementos periféricos (EP), constituem a parte operatória da representação, desempenhando um papel essencial no funcionamento e na dinâmica das representações.

Abric (1998a) destaca cinco funções do sistema periférico no funcionamento e dinâmica das representações: a) *concretização* do NC em termos ancorados na realidade, imediatamente compreensíveis e transmissíveis; b) *regulação*, que consiste na adaptação da representação às transformações do contexto, integrando novos elementos ou modificando outros, em função de situações concretas com as quais o grupo é confrontado, c) *prescrição de comportamentos*: os EP funcionam como esquemas organizados pelo NC, garantindo o funcionamento instantâneo da representação como grade de leitura de uma dada situação e, conseqüentemente, orientando tomadas de posição; d) *proteção* do NC: o sistema periférico é um elemento essencial nos mecanismos de defesa que visam proteger a significação central da representação, absorvendo as informações novas suscetíveis de pôr em questão o NC; e e) *modulações individualizadas*: é o sistema periférico que permite a elaboração de representações relacionadas à história e às experiências pessoais do sujeito.

Flament (1994) ressalta a importância do sistema periférico ou, como ele chama, da "periferia", uma vez que é através da periferia que as representações aparecem no cotidiano e que o funcionamento do núcleo central (NC) não pode ser compreendido, senão em uma dialética contínua com os aspectos periféricos. Afirma, ainda, que é por comparação com um elemento periférico de igual saliência que um elemento central é definido, e é por contraste com a condicionalidade periférica que os elementos incondicionais aparecem como "não negociáveis" e, portanto, como pertencentes ao NC. Lembra, finalmente, que uma transformação mesmo pequena do NC é preparada longamente na periferia.

O Quadro 1, que se segue, resume as características desses dois sistemas.

Assim, Abric resolve a aparente contradição entre, de um lado, rigidez, estabilidade e consensualidade e, de outro, a flexibilidade, a sensibilidade às transformações e as diferenciações individuais que caracterizam as representações sociais, através da caracterização de sua estrutura e das funções de seus dois subsistemas: enquanto o NC é historicamente marcado, coerente, consensual e estável, o SP é adaptativo, flexível e relativamente heterogêneo quanto ao conteúdo (Abric, 1994a; 1998b).

Quadro 1 – Características do núcleo central e do sistema periférico

| Núcleo central | Sistema periférico |
|--|---|
| ligado à memória coletiva e à história do grupo | permite a integração das experiências e das histórias individuais |
| consensual: define a homogeneidade do grupo | suporta a heterogeneidade do grupo |
| estável, coerente e rígido | flexível, suporta contradições |
| resiste à mudança | se transforma |
| pouco sensível ao contexto imediato | sensível ao contexto imediato |
| gera a significação da representação e determina sua organização | permite a adaptação à realidade concreta e a diferenciação de conteúdo; protege o sistema central |

Relações entre a organização da representação e seus processos de transformação

Outra questão aprofundada por Abric – e que apresenta especial relevância para educadores, bem como para outros profissionais interessados em promover mudanças nas condutas – é aquela que se refere às relações entre representações e práticas sociais. Ao analisar essa questão, Abric (1994a) lembra que o termo prática não pode, como freqüentemente ocorre, ser aplicado a comportamentos atomizados, não vinculados socialmente. Propõe então que se entendam práticas sociais como “sistemas de ação socialmente estruturados e instituídos com relação a papéis” (p. 217).

Abric (1994c) retoma inicialmente o debate sobre a relação entre representações e práticas, mostrando que, enquanto alguns autores enfatizam a influência das representações sobre as práticas, outros enfatizam o inverso, e outros, ainda, defendem a idéia de que representações e práticas sociais são “indissolúvelmente ligadas e interdependentes” (p. 217). Não caberia aqui transcrever esse debate, mesmo porque a posição segundo a qual representações e práticas se engendram mutuamente é hoje francamente hegemônica. Não se trata, porém, de simples reciprocidade. Com base em estudos empíricos, Abric (1998b) conclui que as representações devem ser vistas “como uma *condição das práticas* e as práticas como um *agente de transformação das representações*” (p. 45).

Nunca é demais enfatizar tal especificação, uma vez que muitas pesquisas fazem, com base nas representações encontradas, inferências deterministas sobre como estas representações afetarão as práticas, sem considerar as mediações representadas por características do contexto e pelas relações sociais nele estabelecidas. Além disso, mesmo quando as práticas sociais são focalizadas, elas são investigadas através dos discursos dos atores, trabalhando-se, portanto, sobre práticas representadas e não sobre as práticas efetivas. Para superar esses problemas, a utilização de técnicas de observação é essencial. Neste processo, as representações devem ser consideradas como um guia para a formulação de hipóteses a serem testadas por meio da observação das práticas.

Quanto ao papel das práticas na transformação das representações, a questão pode ser formulada da seguinte maneira: o que se passa quando os atores sociais são levados a desenvolver práticas sociais que estão em contradição com seu sistema de representações? Para responder a esta questão, Flament (citado por Abric 1994b, 1998a), introduziu a noção de reversibilidade da situação: se o ator social considera que a situação atual é reversível, isto é, que ela é temporária, os elementos novos e discordantes vão ser integrados na representação através de uma transformação no sistema periférico; se, ao contrário, julgar que ela é irreversível, as práticas novas e contraditórias terão consequências muito importantes sobre as representações. Três tipos de transformação são, então, possíveis: resistente, progressiva e brutal.

A transformação resistente ocorre quando as novas práticas contraditórias podem ser gerenciadas pelo sistema periférico usando mecanismos clássicos de defesa (como interpretações e justificações *ad hoc*, racionalizações, referências a normas externas à representação), sem necessidade de introduzir mudanças no NC. A transformação progressiva ocorre quando as práticas novas não são totalmente contraditórias com o NC, permitindo que a transformação da representação se dê sem ruptura: os esquemas ativados pelas novas práticas vão progressivamente se integrando ao NC e se fundindo com seus elementos para constituir um novo núcleo, e, portanto, uma nova representação. Finalmente, a transformação brutal ocorre quando as novas práticas assumem um caráter irreversível e põem em questão a significação do NC sem a possibilidade de recurso a mecanismos defensivos. A importância dessas novas práticas e sua permanência engendram uma transformação completa do NC e, conseqüentemente, da representação.

Finalmente, concordamos com Abric (1994c) quando ele alerta que:

A análise de toda prática social supõe (...) que sejam levados em conta pelo menos dois fatores essenciais: de um lado, as condições sociais, históricas e materiais nas quais ela se inscreve, e de outro, seu modo de apropriação pelo indivíduo ou grupo a que ela se refere, modo de apropriação onde os fatores cognitivos, simbólicos, representacionais desempenham um papel igualmente determinante. (p. 237)

A investigação das representações na abordagem estrutural

Para Abric (1994d), a análise de uma RS tal como a define – um conjunto de informações, opiniões, atitudes e crenças organizadas em torno de uma significação central – exige que sejam conhecidos seus três componentes essenciais: seu conteúdo, sua estrutura interna e seu núcleo central. Uma vez que nenhuma técnica, por si só, permite identificar esses três componentes, esse autor sugere uma abordagem plurimetodológica, articulada em três etapas:

1. Levantamento do conteúdo da representação. Nesta etapa, a entrevista é indispensável. Dadas, porém, as limitações dessa técnica, sugere-se associá-la a alguma outra, de preferência associativa, que permita reduzir os mecanismos de controle e defesa que podem operar na situação de entrevista.
2. Pesquisa da estrutura e do NC. Corresponde, inicialmente, à organização desse conteúdo em um sistema de categorias, subsistema temático “que constitui, de alguma forma, a ossatura da representação, seu sistema de apoio” (p. 79). A seguir, busca-se identificar as relações e a hierarquia entre os elementos componentes da representação.
3. Verificação da centralidade. Os elementos identificados como os mais significativos nas etapas anteriores devem ser testados para verificar sua centralidade. As técnicas propostas para isso assumem o pressuposto conceitual segundo o qual os elementos centrais são “inegociáveis”, isto é, se retirados da representação, ela perde seu significado.

Uma vez conhecido o conteúdo da representação, sua estrutura interna e o NC, resta, para completar a análise, construir uma argumentação sobre como esses diferentes componentes se relacionam ao contexto e às atitudes, aos valores, às referências dos sujeitos.

Todas essas técnicas repousam sobre um mesmo princípio: pedir ao próprio sujeito que faça, sobre sua produção, um trabalho cognitivo de análise, comparação e hierarquização. Este princípio metodológico permite reduzir significativamente o trabalho interpretativo do pesquisador, contribuindo também para minimizar seus vieses.

Assim, Abric (1994b) enfatiza a importância de uma abordagem plurimetodológica, bem como a atenção que deve ser dada à escolha dos métodos em função de imperativos, tanto empíricos, como ditados pelo quadro teórico.

Vale assinalar, porém, que nem sempre as pesquisas supostamente filiadas à abordagem estrutural seguem essas diretrizes. Muitas delas se limitam a coletar os dados por meio de questionários ou de testes de associação e a analisá-los usando *softwares* que lhes permitem chegar a um certo número de palavras ou expressões vinculadas ao objeto, as quais serão, então, testadas para controle da centralidade. Contrariando a indicação de Abric (1994b), essas pesquisas se restringem ao tratamento técnico, apresentando, como resultado final, listas de palavras vinculadas ao objeto, à semelhança de um dicionário semântico que não leva nem ao conhecimento empírico do processo de produção do sentido do objeto para o grupo considerado, nem ao desenvolvimento da teoria. Desse modo, deixa-se de ressituar a representação em seu contexto e de compreender suas ligações com o conjunto de fatores psicológicos, cognitivos e sociais que a determinaram.

Concluindo esta breve apresentação dos principais aspectos teóricos da abordagem estrutural, queremos enfatizar a importância dos avanços teóricos e do instrumental metodológico apresentados por esta abordagem. Consideramos, no entanto, que a situação de laboratório e os tratamentos estatísticos utilizados na grande maioria dos trabalhos que utilizam essa abordagem, por si sós, não dão conta da complexidade de certos objetos, os quais são frequentemente aqueles que mais interessam à educação. Consideramos, ainda, que nada impede que se alie, à abordagem estrutural, aspectos em geral mais valorizados pelos estudos que seguem a corrente processual, na perspectiva de Moscovici e Jodelet. Assim, a título de ilustração, apresentamos, a seguir, uma de nossas pesquisas, na qual procuramos adaptar a abordagem estrutural utilizando seus conceitos básicos e seguindo as etapas propostas por Abric, porém dando-lhes a um tratamento mais compreensivo.

Uma adaptação da abordagem estrutural

Segundo dados do último censo, cerca de 3 milhões das crianças e adolescentes entre 10 e 14 anos e 4,6 milhões de adolescentes entre 15 e 17 anos trabalham; o que corresponde, respectivamente, a 17% e 50% da população compreendida nessas faixas etárias (PNUD/Ipea, 1996). Considerando que muitas dessas crianças e adolescentes continuam a freqüentar a escola, e que o trabalho se torna um aspecto central em suas vidas, procuramos investigar como seus professores representam o trabalho infanto-juvenil, bem como estender a pesquisa a outros agentes educativos que com elas convivem, buscando identificar desencontros que possam contribuir para tornar a escola ineficaz para essas crianças. Assim, esta pesquisa teve por objetivo comparar as representações de “trabalho infanto-juvenil”³ construídas por professores de escolas públicas do ensino fundamental com as de seus alunos que trabalham, seus pais e empregadores (Alves-Mazzotti, 1998; Alves-Mazzotti e Migliari, 1998).

A metodologia utilizada, como foi mencionado, consistiu em uma adaptação da abordagem estrutural, na medida em que adotou os conceitos de núcleo central e de sistema periférico, bem como procedimentos propostos por Abric (1994b), mas foi aplicada em ambientes naturais e privilegiou as análises qualitativas. Assim, a pesquisa foi desenvolvida em três fases: (a) investigação do conteúdo das representações; (b) identificação da estrutura; e (c) verificação da centralidade dos elementos postos em evidência nas etapas anteriores.

O levantamento do conteúdo foi feito através de entrevistas e de um teste de associação livre. As entrevistas (N=127) foram de tipo conversacional, deixando que os entrevistados se expressassem livremente sobre os tópicos de interesse da pesquisa.

Assumindo que “um objeto social é sempre apreendido como algo associado a um grupo” (Moscovici, 1978, p. 261) e que todos os grupos considerados interagem com crianças e adolescentes que trabalham, as questões estimuladoras focalizavam também a visão do respondente sobre as próprias

3 “O trabalho infantil: uma adaptação da abordagem estrutural”, trabalho apresentado na *I Jornada Internacional sobre Representações Sociais*, realizada em Natal de 25 a 27 de novembro de 1998 (pesquisa apoiada pelo CNPq).

crianças. Essas questões versavam sobre o sentido atribuído pelos meninos ao trabalho, bem como seu nível de satisfação e os efeitos percebidos sobre sua vida, especialmente no que se refere ao desempenho escolar, auto-imagem e futuro. Os principais elementos identificados na investigação do conteúdo das representações dos quatro grupos são apresentados no Quadro 2.

Quadro 2 – Principais aspectos relacionados ao trabalho infantil e às “crianças que trabalham”, segundo os grupos considerados

| Grupo | Trabalho Infantil | “Crianças que trabalham” |
|-----------------------|--|--|
| Meninos trabalhadores | Possibilidade de consumo e ocupação como proteção | Independentes, responsáveis e solidários |
| Famílias | Necessidade e ocupação como proteção | Ocupados/protegidos e responsáveis |
| Empregadores | Necessidade, ocupação como proteção e aprendizagem | Responsáveis e orgulhosos de si |
| Professores | Necessidade, exploração e humilhação | Responsáveis e orgulhosos de si |

Ao compararmos os dados do Quadro 2, a primeira coisa que chama a atenção é o fato de que, se, de um lado, a representação de “criança que trabalha” não apresenta grandes discrepâncias entre os grupos, o mesmo não acontece com a representação do “trabalho infantil”: enquanto os pais, empregadores e os próprios meninos apresentam uma representação positiva do trabalho, na qual podem-se observar elementos comuns, de outro, os professores transmitem uma visão francamente negativa.

Um outro dado que chama a atenção no Quadro 2 é o fato de que, se, nos grupos de meninos, pais e empregadores, as representações de “trabalho infantil” e de “criança que trabalha” estão imbricadas – como era esperado –, na do grupo de professores elas são incoerentes entre si: se os meninos só trabalham por necessidade e isso constitui uma humilhação para eles, como podem ser tão orgulhosos de si mesmos?

Tal dissociação se evidencia, ainda, no fato de que, ao falarem sobre seus alunos que trabalham, ao relatarem o que eles falam sobre o trabalho, ao compará-los aos outros meninos de sua classe social, os professores vêem mais aspectos positivos que negativos e, ao contrário, ao falarem do trabalho infanto-juvenil, os aspectos negativos predominam amplamente.

Essa dissociação exige uma análise mais aprofundada. Cabe esclarecer, inicialmente, que quase um terço dos professores entrevistados (29%) sequer sabia que tinha alunos que trabalhavam. Além disso, 58% dos professores afirmaram que os alunos falam muito pouco do trabalho, o que nos levou a concluir que eles contam com escassa ou nenhuma informação concreta sobre o trabalho dessas crianças.

As representações de “trabalho infantil” apresentadas pelos professores parecem fortemente influenciadas pelos meios de comunicação, os quais focalizam o trabalho infantil em condições sub-humanas (nos canaviais, na colheita do sisal, nas minas de carvão, na prostituição), mostrando crianças massacradas pela exploração de pais e patrões, o que não é o caso dos alunos desses professores.

Uma vez concluída a investigação do conteúdo da representação, passou-se à análise de sua estrutura. Duas técnicas apresentadas por Abric (1994) foram utilizadas: constituição de duplas de palavras e escolhas hierarquizadas sucessivas.

A técnica de duplas de palavras, que teve por objetivo investigar as relações entre os elementos das representações, consistiu em pedir aos sujeitos, a partir do conjunto de palavras e expressões mais destacados pelos grupos nas entrevistas e na associação livre, que formassem duplas com aquelas que lhe parecessem “andar juntas”. As 24 frases construídas foram escritas em fichas de cartolina – uma para cada elemento – para facilitar a aplicação da técnica. Depois de realizados os pareamentos, perguntava-se ao sujeito porque ele havia associado os elementos de cada par, para identificar o tipo de relação feita (semelhança de sentidos, implicação, oposição, etc.).

A análise desses pareamentos, uma vez que um mesmo termo pode ser escolhido várias vezes, permitiu conhecer os termos “polarizadores”, isto é, aqueles que são mais freqüentemente associados a outros elementos da representação e que, portanto, têm maior poder associativo e valor simbólico (Moliner, 1994), o que lhes confere alta probabilidade de constituir o núcleo central. Além disso, a análise permitiu conhecer o sentido dos termos utilizados pelos sujeitos, reduzindo a polissemia. Os termos “polarizadores”, são apresentados na Tabela 1.

Tabela 1 – Termos polarizadores segundo a frequência de escolha nos pareamentos

| Meninos | fx | Professores | fx | Famílias | fx | Empregadores | fx |
|------------------|----|----------------------|----|------------------|----|------------------|----|
| Responsabilidade | 11 | Exploração | 13 | Responsabilidade | 10 | Necessidade | 11 |
| Ensina profissão | 11 | Perda da infância | 13 | Ocupação | 9 | Responsabilidade | 9 |
| Futuro | 11 | Prejudica os estudos | 11 | Amadurecimento | 9 | Trabalho leve | 9 |
| Ajuda | 8 | Trabalho leve | 10 | Trabalho leve | 9 | Força de vontade | 9 |
| Amadurecimento | 8 | Responsabilidade | 10 | Inteligência | 9 | Ajuda | 8 |
| Esforço | 7 | Dinheiro | 10 | Futuro | 8 | Prazer | 8 |
| Força de vontade | 7 | Aprendizagem | 9 | Obediência | 8 | Desenvolvimento | 8 |
| | | Ensina profissão | 9 | Dinheiro | 8 | Aprendizagem | 7 |

Os resultados apresentados na Tabela 1 confirmam as marcantes diferenças entre a visão dos professores e a dos demais grupos. Assim, *exploração* e *perda da infância*, elementos que obtêm a mais alta classificação no grupo de professores, só são enfatizados por este grupo. O mesmo ocorre com o segundo colocado, *atrapalha os estudos*.

A outra possibilidade de analisar os dados provenientes da constituição de duplas é verificar a que elementos os termos polarizadores foram associados. Embora não caiba aqui analisar as associações feitas por todos os grupos, vale assinalar que, nos pareamentos feitos pelos professores, *perda da infância* e *exploração* foi a associação mais freqüente (feita por 46% dos sujeitos). O elemento *exploração* está também fortemente ligado a *sofrimento* e, por sua vez, *perda da infância* é relacionada a *tristeza* e a *necessidade*.

A seguir, com o objetivo de identificar a hierarquia entre os elementos da representação, foi aplicada a técnica de escolhas hierarquizadas sucessivas (Abric, 1994b), tomando por base os mesmos elementos obtidos nas associações. Entretanto, para facilitar a aplicação, foram introduzidas algumas modificações no *pool* de palavras e expressões utilizado na etapa anterior. A partir do significado atribuído aos termos pelos sujeitos nos pareamentos, substituíram-se as palavras/expressões por frases simples que clarificassem esses significados. Assim, por exemplo, o termo *responsabilidade* foi substituído por *é responsável* e *consumo* por *pode comprar suas coisas*.

As mesmas 24 frases utilizadas na etapa anterior foram apresentadas aos sujeitos, solicitando-se que separassem as 12 frases que consideravam mais características do objeto. Tomando-se apenas as 12 frases selecionadas, começou-se a operação, pedindo que escolhessem as 6 mais representativas, e assim

sucessivamente, até se chegar àquela considerada mais representativa do objeto. Obteve-se, então, uma classificação por ordem de importância, para cada grupo, do conjunto de itens proposto.

Para analisar esses resultados, apurou-se, primeiramente, a frequência de cada elemento, por categoria de sujeito, nas cinco escolhas sucessivas, isto é: os 12 elementos mais significativos; destes, os 6 mais significativos; destes os 3; depois os 2, até se chegar ao mais significativo dos 24 elementos apresentados. Atribuíram-se pesos crescentes aos itens em cada uma das cinco etapas de escolhas, de modo que eles correspondessem à importância atribuída ao item pelo sujeito. Assim, se o item que figurava entre os 12 elementos selecionados como os mais significativos entre os 24 apresentados recebia peso 1; se permanecia entre os 6 últimos, recebia peso 2; e assim por diante. A partir do cálculo da frequência ponderada foi possível estabelecer a classificação dos itens, segundo a importância atribuída pelos grupos. O resultado das escolhas hierarquizadas, até a décima colocação, é apresentado na Tabela 2.

Ao compararmos os elementos que ocupam as posições mais altas na hierarquização feita pelos pais e pelos empregadores, percebemos que as escolhas destes dois grupos, tal como ocorreu nos pareamentos, são quase idênticas. Assim, os elementos *fica mais responsável*, *fica protegido dos perigos da rua* e *tem um futuro melhor* ocupam os três primeiros lugares nos dois grupos, invertendo-se apenas a posição dos dois últimos elementos: enquanto os pais valorizam mais a proteção representada pelo trabalho, os empregadores enfatizam a importância desse para o futuro dos meninos.

As semelhanças apontadas entre os dois grupos podem ser atribuídas ao fato de que a maioria dos empregadores incluídos neste estudo é constituída de proprietários de pequenos negócios, que têm a mesma origem socioeconômica e cultural das famílias dos meninos trabalhadores, sendo que muitos deles também começaram a trabalhar ainda crianças. Outras semelhanças entre esses dois grupos foram observadas. Ambos rejeitam os aspectos negativos relacionados ao trabalho infantil: negam que os meninos sejam explorados (18ª posição entre as famílias e 12ª entre os empregadores); que eles sofram (18ª e 20ª); que sejam sacrificados (18ª para ambos); que percam a infância (nenhuma escolha entre as famílias e 16º lugar entre os empregadores); que tenham aborrecimentos (nenhuma escolha entre as famílias e penúltima entre os empregadores).

Tabela 2 – Classificação das expressões apresentadas nas escolhas hierarquizadas sucessivas

| Classificação | Meninos | Va- lores | Professores | Va- lores | Pais | Va- lores | Empregadores | Va- lores |
|---------------|-------------------------------------|--------------|------------------------------|--------------|---|--------------|--------------------------------------|--------------|
| 1ª | Ajuda a família | 120 | Trabalha por necessidade | 88 | Fica mais responsável | 71 | Fica mais responsável | 62 |
| 2ª | Tem um futuro melhor | 87 | Ajuda a família | 55 | Fica protegido dos perigos da rua | 61 | Tem um futuro melhor | 56 |
| 3ª | Aprende uma profissão | 68 | Fica mais responsável | 53 | Tem um futuro melhor | 60 | Fica protegido dos perigos da rua | 40 |
| 4ª | Tem força de vontade | 43 | Perde a infância | 49 | Aprende uma profissão | 47 | Ganha experiência Ajuda a família | 33 |
| 5ª | Trabalha por necessidade | 38 | É explorado É sacrificado | 43 | Ocupa seu tempo | 32 | Fica mais independente | 31 |
| 6ª | Fica mais responsável | 33 | Ganha experiência | 38 | Ganha dinheiro | 28 | Trabalha por necessidade | 27 |
| 7ª | Se atrasa nos estudos | 27 | Sofre | 30 | Fica mais esperto Pode comprar suas coisas | 25 | Ocupa seu tempo | 23 |
| 8ª | Fica mais esperto Ganha dinheiro | 25 | Ocupa seu tempo | 29 | Tem força de vontade | 24 | Aprende profissão Ganha dinheiro | 22 |
| 9ª | Fica protegido dos perigos da rua | 23 | Tem força de vontade | 26 | Ganha experiência | 21 | Fica mais esperto Amadurece | 20 |
| 10ª | Fica mais independente | 20 | Ganha dinheiro Amadurece | 24 | Ajuda a família | 20 | Deve fazer trabalho leve | 19 |

A hierarquização feita pelos meninos também apresenta pontos em comum com a de suas famílias e de seus empregadores. Assim, eles também rejeitam a idéia de que são sofridos (15º lugar), de que perdem a infância (17º), de que têm aborrecimentos (17º) e de que são explorados (18º) ou sacrificados (19º).

Em contraste com o que pensam os outros grupos, os professores destacam os elementos que figuram entre os mais rejeitados por eles: *perda da infância* (4º lugar), *é sacrificado* e *é explorado* (5º) e *sofre* (7º). Por outro lado, elementos valorizados pelos demais grupos são desconsiderados pelos professores, como é o caso de *tem um futuro melhor* (2º entre meninos e empregadores e 3º entre as famílias), que figura em 18º lugar no grupo de professores, confirmando mais uma vez a visão desoladora que os professores têm sobre o futuro dos alunos que trabalham.

Finalmente, cabe assinalar que o elemento *ajuda a família*, que figura em primeiro lugar entre os meninos, obteve o valor mais alto (120 pontos) entre os elementos destacados por todos os grupos considerados, distanciando-se bastante dos valores correspondentes aos elementos colocados em primeiro lugar nos demais grupos. A enorme importância atribuída pelos meninos a *ajuda a família* parece, em parte, explicar os efeitos positivos do trabalho em sua auto-estima.

A última etapa da pesquisa consistiu no teste da centralidade dos elementos postos em evidência pelas análises anteriores, utilizando-se, para isto, uma adaptação da técnica de questionamento ou "*mise en cause*" (Campos, 1998). Nessa técnica, uma vez identificados aqueles elementos que, por hipótese, pertencem ao núcleo central, apresenta-se aos sujeitos um conjunto de frases com esses elementos, para verificar se a descrição nelas contida corresponde à sua representação do objeto. À vista de cada frase, os sujeitos devem responder se descreve ou não o objeto focalizado. Em nosso caso, eles foram solicitados a dizer se o personagem descrito: a) provavelmente é um menino que trabalha; b) provavelmente não é um menino que trabalha; ou c) não sabe responder. Colocando-se em questão, sucessivamente, todos os elementos mais prováveis, é possível identificar os elementos cuja ausência implica em não reconhecimento da representação. Esses são os elementos do núcleo central, os demais são periféricos. Os resultados do teste do núcleo central são apresentados na Tabela 3.

Os resultados apresentados na Tabela 3, bem como as características do núcleo central descritas por Abric (1998) e Moliner (1994), levaram-nos a concluir que os elementos que constituem o núcleo da representação de trabalho infantil nos grupos considerados são:

- perda da infância e ajuda à família (professores);
- responsabilidade, força de vontade e futuro melhor (meninos);
- responsabilidade, ajuda à família e proteção (pais);
- responsabilidade, ajuda à família e aprendizagem (empregadores).

Tais resultados confirmam a visão negativa do trabalho infantil evidenciada pelos professores em todas as etapas da pesquisa. Mais ainda, o elemento *perda da infância* parece constituir o "elemento fundador do significado da representação" (Campos, 1998, p. 281), uma vez que, por um lado, o outro elemento do núcleo – *ajuda à família* – também é destacado por todos os gru-

Tabela 3 – Elementos mais destacados no teste do núcleo central

| Meninos | | Professores | | Famílias | | Empregadores | |
|------------------------------|---------|------------------------------|---------|--|---------|-----------------------------------|---------|
| Elementos | Pon-tos | Elementos | Pon-tos | Elementos | Pon-tos | Elementos | Pon-tos |
| É responsável | 25 | Perde a infância | 20 | É responsável | 23 | Aprende uma profissão | 22 |
| Tem força de vontade | 23 | Ajuda a família | 18 | Ajuda a família | 22 | Ajuda a família | 22 |
| Terá um futuro melhor | 22 | Aprende uma profissão | 11 | Está mais protegido dos perigos da rua | 22 | É responsável | 21 |
| Aprende uma profissão | 19 | Tem força de vontade | 10 | Tem força de vontade | 20 | Tem força de vontade | 19 |
| É amadurecido para sua idade | 17 | É amadurecido para sua idade | 10 | Terá um futuro melhor | 19 | Terá um futuro melhor | 17 |
| Ajuda a família | 14 | É de família muito pobre | 8 | Aprende uma profissão | 19 | É de família muito pobre | 17 |
| É de família muito pobre | 14 | É explorado | 6 | É amadurecido para sua idade | 17 | Está protegido dos perigos da rua | 15 |
| | | É responsável | 6 | Gosta do que faz | 17 | É amadurecido para sua idade | 14 |

pos considerados, e por outro, o elemento *perda da infância* figura entre os mais rejeitados pelos demais grupos, aparecendo, portanto, como específico do grupo de professores.

Com o mesmo raciocínio, ao compararmos pais e empregadores, podemos concluir que o elemento fundador do significado de suas representações são, respectivamente, *proteção* e *aprendizagem*. Essas observações confirmam previsões da teoria das representações sociais. As diferenças encontradas entre os grupos são decorrentes da “construção seletiva” (Jodelet, 1989) característica do processo de objetivação, na qual o conhecimento empírico obtido através das interações cotidianas é filtrado pelos valores e interesses do grupo.

Cabe, finalmente, destacar a especificidade do trabalho infantil aqui focalizado. O fato de todas as crianças incluídas neste estudo freqüentarem a escola, de certa forma, introduz um “viés de seleção”, ou seja, é muito provável que suas famílias sejam mais interessadas em seu desenvolvimento do que as das crianças que são obrigadas a deixar a escola para trabalhar. O fato de que estudam também, em parte, induz a busca de uma jornada mais curta e de um trabalho mais leve. Em outras palavras, os resultados deste estudo não são obviamente generalizáveis para todas as crianças e adolescentes que trabalham. O que é importante assinalar é justamente o fato de que o trabalho de crianças e adolescentes não deve ser tratado de maneira homogênea,

nem pelos pesquisadores que investigam os efeitos do trabalho sobre suas vidas, nem pelos formuladores de políticas que se propõem a erradicar o trabalho infantil.

Concluindo, procuramos aqui ilustrar, com um exemplo concreto, como o estudo das representações sociais oferece um valioso instrumental para a compreensão das complexas redes de significados presentes nos processos e práticas sociais. O estudo relatado, ao utilizar os conceitos básicos da abordagem estrutural, bem como as técnicas propostas no âmbito dessa abordagem, aliando-os à riqueza proporcionada pelo enfoque compreensivo, permitiu apreender aspectos simbólicos relacionados às produções discursivas dos diferentes grupos focalizados.

Resumo

O objetivo do artigo é apresentar os principais aspectos teórico-metodológicos da abordagem estrutural das representações sociais, proposta por Jean Claude Abric. Para melhor situar a contribuição dessa abordagem são retomados os pontos essenciais da teoria elaborada por Moscovici, uma vez que ela é considerada como a *grand théorie* psicossociológica a partir da qual têm sido desenvolvidas as abordagens que buscam aprofundar aspectos específicos desse campo de estudos. Finalmente, a título de ilustração, é apresentada uma pesquisa que procurou adaptar os princípios da abordagem estrutural a uma perspectiva mais compreensiva das representações sociais.

Palavras-chave: representações sociais; abordagem estrutural; sistemas central e periférico.

Abstract

The objective of the article is to present the main theoretical and methodological aspects of the structural approach to social representations, proposed by Jean Claude Abric. In order to clarify the contribution of that approach, it was considered necessary to review the crucial points of the theory elaborated by Moscovici, since that work is considered the "grand" socio-psychological theory that originated the approaches that try to further develop specific aspects of that field of study. Finally, as an illustration, a research study that tried to adapt the principles of the structural approach to a more comprehensive perspective of social representations is presented.

Key-words: social representations; structural approach; central and peripheral systems.

Resumen

El objetivo de este artículo es presentar los principales aspectos teóricos y metodológicos del abordaje estructural de las representaciones sociales planteado por Jean Claude Abric. Para ubicar mejor la contribución de dicho abordaje, se consideró necesario retomar los puntos esenciales de la teoría elaborada por Moscovici, puesto que la misma es considerada como la *grand théorie* psicossociológica, a partir de la cual se han desarrollado los enfoques que procuran profundizar aspectos específicos de este campo de estudios. Para finalizar, y a modo de ilustración, se presenta una investigación que intentó adaptar los principios del abordaje estructural a una perspectiva más comprensiva de las representaciones sociales.

Palabras claves: representaciones sociales; abordaje estructural; sistema central y sistema periférico.

Referências

- Abric, J. C. (1994a). "Représentations sociales: aspects théoriques". In: Abric, J. C. (org.). *Pratiques sociales et représentations*. Paris, PUF.
- ____ (1994b). "L'organisation interne des représentations sociales: système central et système périphérique". In: Guimelli, C. (ed.). *Structures et transformations des représentations sociales*. Lausanne, Delachaux et Niestlé.
- ____ (1994c). "Représentations sociales: aspects théoriques". In: Abric, J. C. (org.). *Pratiques sociales et représentations*. Paris, PUF.
- ____ (1994d). "Méthodologie de recueil des représentations sociales". In: Abric, J. C. (ed.). *Pratiques sociales et représentations*. Paris, PUF.
- ____ (1998a). "L'approche structurale des représentations sociales: développements récents". In: Quarta Conferência Internacional sobre Representações Sociais, Cidade do México, agosto (mimeo).
- ____ (1998b). "A abordagem estrutural das representações sociais". In: Moreira, A. S. P. e Oliveira, D. C. (orgs.). *Estudos interdisciplinares em representações sociais*. Goiânia, AB Editora.
- Alves-Mazzotti, A. J. (1998). "O trabalho infanto-juvenil: representações de meninos trabalhadores, seus pais, professores e empregadores". In: Moreira, A. S. P. e Oliveira, D. C. (orgs.). *Estudos interdisciplinares em representações sociais*. Goiânia, AB Editora.

- Alves-Mazzotti, A. J. e Migliari, M. F. B. M. (1998). Representações do trabalho infantil: uma adaptação da abordagem estrutural. In: I JORNADA INTERNACIONAL SOBRE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS. Natal, de 25 a 27 de novembro.
- Campos, P. H. F. (1998). "As representações sociais de "meninos de rua": proximidade do objeto e diferenças estruturais". In: Moreira, A. S. P. e Oliveira, D. C. (orgs.). *Estudos interdisciplinares em representações sociais*. Goiânia, AB Editora.
- Flament, C. (1994). "Aspects périphériques des représentation sociales". In: Guimelli, C. (ed.). *Structures et transformations sociales*. Lausanne, Delachaux e Niestlé.
- Jodelet, D. (1989). "Représentation sociales: un domaine en expansion". In: Jodelet, D. *Les représentations sociales*. Paris, PUF.
- ____ (1990). "Représentation sociale: phénomène, concept et théorie". In: Moscovici, S. (dir.). *Psychologie sociale*. 2 ed., Paris, PUF.
- Moliner, P. (1994). "Les méthodes de repérage et de identification du noyau des représentations sociales". In: Guimelli, C. (ed.). *Structures et transformations des représentations sociales*. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.
- Moscovici, S. (1978). *A representação social da psicanálise*. Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro, Zahar Editores.
- ____ (1984). "The phenomenon of social representations". In: Farr, M. e Moscovici, S. (eds.). *Social representations*. Cambridge, Cambridge University Press.
- ____ (1981). "On social representations". In: Forgas, J. P. (ed.). *Social cognitions: perspectives on everyday understanding*. London, Academic Press.
- PNUD/Ipea (1996). *Relatório sobre o desenvolvimento humano no Brasil*. Brasília.
- SÁ, C. P. (1996). *Núcleo central das representações sociais*. Petrópolis, Vozes.

Alda Judith Alves Mazzotti
PhD em Psicologia da Educação pela New York University
Coordenadora do Mestrado em Educação da Universidade Estácio de Sá
E-mail: aldamazzotti@estacio.br
aldamazzotti@uol.com.br