



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**



ALBERTO JOSÉ FERREIRA DE LIMA

**TEORIA FUNDAMENTADA E A PESQUISA EM EDUCAÇÃO: TENDÊNCIAS E
PADRÕES PARA O DESENVOLVIMENTO TEÓRICO NO ÂMAGO DA
CULTURA DA CONVERGÊNCIA**

João Pessoa

2023

ALBERTO JOSÉ FERREIRA DE LIMA

**TEORIA FUNDAMENTADA E A PESQUISA EM EDUCAÇÃO: TENDÊNCIAS E
PADRÕES PARA O DESENVOLVIMENTO TEÓRICO NO ÂMAGO DA
CULTURA DA CONVERGÊNCIA**

Texto apresentado ao Programa de Pós-Graduação
em Educação da Universidade Federal da Paraíba
como requisito para defesa de doutorado.

Linha de Pesquisa: Processos Ensino-Aprendizagem.
Orientadora: Profa. Dra. Edna Gusmão de Góes
Brennand.

João Pessoa

2023

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

L732t Lima, Alberto José Ferreira de.

Teoria fundamentada e a pesquisa em educação :
tendências e padrões para o desenvolvimento teórico no
âmbito da cultura da convergência / Alberto José
Ferreira de Lima. - João Pessoa, 2023.

212 f. : il.

Orientação: Edna Gusmão de Góes Brennand.

Tese (Doutorado) - UFPB/CE.

1. Educação - pós-graduação. 2. Biblioteca digital -
Teses e dissertações. 3. Cultura da convergência. 4.
Ensino e aprendizagem. I. Brennand, Edna Gusmão de
Góes. II. Título.

UFPB/BC

CDU 37(043)



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CENTRO DE EDUCAÇÃO



ATA DA SESSÃO DE REAPRESENTAÇÃO DA DEFESA DE TESE DO DOUTORANDO ALBERTO JOSÉ FERREIRA DE LIMA ALUNO DO CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO/PPGE/CE/UFPB.


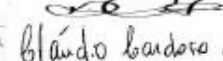
Aos vinte e oito (28) dias do mês de fevereiro do ano dois mil e vinte e três (2023), às 14:00horas, no Auditório do Programa de Pós-Graduação em Educação, realizou-se a sessão de defesa de Tese do doutorando Alberto José Ferreira de Lima, matrícula 20171006985, intitulada "TEORIA FUNDAMENTADA E A PESQUISA EM EDUCAÇÃO: TENDÊNCIAS E PADRÕES PARA O DESENVOLVIMENTO TEÓRICO NO ÂMAGO DA CULTURA DA CONVERGÊNCIA". Estavam presentes, os Professores Doutores: Edna Gusmão de Góes Brennand (Orientadora/PPGE/CE/UFPB); Anderson de Alencar Menezes (UFAL); Emmanoel de Almeida Rufino (IFPB); Delamar José Volpato Dutra (UFSC); Cláudio Cardoso de Paiva (UFPB); Jean Carlo de Carvalho Costa (UFPB); e demais convidados. A Profa. Dra. Edna Gusmão de Góes Brennand, na qualidade de Orientadora, declarou aberta a sessão, e apresentou os Membros da Banca Examinadora ao público presente, em seguida passou a palavra ao doutorando Alberto José Ferreira de Lima, para que no prazo de 30 minutos apresentasse a sua Tese. Após exposição oral apresentada pelo doutorando Alberto José Ferreira de Lima, a Profa. Dra. Edna Gusmão de Góes Brennand, passou a palavra aos membros da Banca Examinadora para que procedessem a arguição pertinente ao trabalho. Em seguida, o doutorando Alberto José Ferreira de Lima respondeu as perguntas elaboradas pelos Membros da Banca Examinadora e, na oportunidade, agradeceu as sugestões apresentadas. Prosseguindo, a sessão foi suspensa pelo Orientadora a Profa. Dra. Edna Gusmão de Góes Brennand, que reuniu-se secretamente com os Membros da Banca Examinadora, e emitiu o seguinte parecer:


A BANCA EXAMINADORA CONSIDEROU A TESE: APROVADA

A seguir, a Profa. Dra. Edna Gusmão de Góes Brennand apresentou o parecer da Banca Examinadora ao doutorando Alberto José Ferreira de Lima, bem como ao público presente. Prosseguindo, agradeceu a participação dos Membros da Banca Examinadora, e deu por encerrada a sessão. E para constar, eu, Glória de Lourdes Fernandes, representando a Secretaria da Pós-Graduação em Educação, lavrei a presente Ata que segue assinada por mim e pelos Membros da Banca Examinadora, em testemunho de fé. João Pessoa, 28 de fevereiro de 2023.


Anderson de Alencar Menezes


Jean Carlo de Carvalho Costa

 
Delamar José Volpato Dutra Cláudio Cardoso de Paiva


Edna G. de G. Brennand

Aos meus pais, Maria do Carmo Ferreira de Lima e José Alves de Lima, pelo exemplo de vida, fé e amor incondicional a mim dedicado.

Aos meus filhos, Letícia, Lucas e Levir, pela paciência e compreensão nas minhas ausências.

A minha esposa, Bel, que esteve sempre presente em todos os momentos dessa trajetória.

AGRADECIMENTOS

*Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os
homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo.*
(Paulo Freire)

Este longo trabalho, fruto de amor em busca de um sonho de adolescente vívido por conhecimento, nunca teria alcançado a realização sem o apoio entusiástico de muitas pessoas.

A Deus, pela Sua infinita bondade e misericórdia!

A minha orientadora, Profa. Dra. Edna Brennand, que acreditou no projeto de tese quando ele ainda era uma semente em germinação, e isso não teria acontecido sem seu incentivo, compreensão e orientações. Por não medir esforços ao incentivar-me, não me permitindo esmorecer. E, sobretudo, pela sincera amizade e solidariedade, meu reconhecimento, respeito e gratidão.

Ao meu coorientador, Prof. Dr. Delamar José Volpato Dutra, por sua orientação, respeito, seriedade e competência acadêmica em toda a minha caminhada.

Aos membros da banca examinadora de qualificação, Prof. Dra. Maria de Nazaré Tavares Zenaide, Prof. Dr. Vanderlan Francisco da Silva, Profa. Dra. Keila Queiroz e Silva e Prof. Dr. Guilherme Ataíde Dias pelas importantes perguntas e preciosas críticas, incentivo e sugestões.

Aos professores examinadores, agradeço pelo aceite em participarem da banca de defesa e pelas ricas contribuições.

Aos meus irmãos, Niza, Aninha, Beta, Dinha, Dada, Fau, Cacá, Lela, Vamberto e Carmem que sempre torceram pelo meu sucesso.

A todos os meus familiares, sobrinhos, cunhadas, cunhados e sogra pela força, amor, carinho e cuidado para comigo.

Ao grande amigo Francisco das Chagas Galvão por ler e criticar os primeiros rascunhos da minha tese.

Ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba, especialmente aos professores, pelas contribuições durante o curso.

RESUMO

Este estudo teve como objetivo analisar o estado da construção teórica presente em teses de doutorado conduzidas com a teoria fundamentada que foram desenvolvidas no âmbito dos programas de pós-graduação em Educação no Brasil, defendidas no período de 2018 a 2022 e publicadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). O paradigma de investigação interpretativo-construtivista, escolhido para esse estudo, incorporou minha perspectiva ontológica, epistemológica e metodológica e forneceu a orientação geral da pesquisa. A estratégia de investigação qualitativa denominada teoria fundamentada construtivista foi utilizada na condução do estudo. O campo empírico de investigação foi a BDTD. Os dados foram selecionados por meio de consulta à BDTD com o termo “grounded theory”. Ao escolher a estratégia de investigação teoria fundamentada construtivista para a condução deste estudo, é necessário esclarecer que não a usamos para gerar uma nova teoria. Nele, a teoria fundamentada construtivista foi adotada e adaptada, de modo que usamos apenas algumas de suas características-chave, em especial, as etapas iniciais do processo analítico. Os achados indicam que muitas teses de doutorado não contribuíram para o desenvolvimento de teoria, usam a teoria fundamentada de forma indistinta e ambígua, indicam claramente qual variante da teoria fundamentada é usada e não fornecem detalhes metodológicos suficientes para uma avaliação rigorosa. Nesse sentido, a compreensão é de que são incipientes os usos de construção teórica e metodológica da teoria fundamentada na pesquisa educacional no Brasil. Algumas considerações pontuais são sugeridas para aumentar o nível de teorização em estudos de teoria fundamentada em educação.

Palavras-chave: Teoria fundamentada; Construção de teoria; Cultura da convergência.

ABSTRACT

This study aimed to analyze the state of theoretical construction present in doctoral theses conducted with grounded theory that were developed within the scope of the graduate programs in Education in Brazil, defended in the period from 2018 to 2022 and published in the Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations (BDTD). The interpretive-constructivist research paradigm chosen for this study incorporated my ontological, epistemological, and methodological perspective and provided the overall research orientation. When choosing the constructivist grounded theory to conduct this study, it is necessary to clarify that we do not use it to generate a new theory. In it, constructivist grounded theory was adopted and adapted, so that we use only some of its key features, in particular, the initial steps of the analytical process. The empirical field of investigation was the BDTD. Data were selected by consulting the BDTD with the term "grounded theory". Data analysis was performed using some methods of constructivist grounded theory. The findings indicate that many doctoral theses have not contributed to theory development, use grounded theory in an indistinct and ambiguous way, clearly indicate which variant of grounded theory is used, and do not provide sufficient methodological detail for rigorous evaluation. In this sense, the understanding is that the uses of theoretical and methodological construction of grounded theory in educational research in Brazil are incipient. Some specific considerations are suggested to increase the level of theorizing in studies of grounded theory in education.

Keywords: Grounded theory; Theory building; Convergence culture.

RESUMEN

Este estudio tuvo como objetivo analizar el estado de la construcción teórica presente en las tesis doctorales realizadas con teoría fundamentada que se desarrollaron en el ámbito de los programas de posgrado en Educación en Brasil, defendidas en el período de 2018 a 2022 y publicadas en la Biblioteca Digital Brasileña de Tesis. y disertaciones (BDTD). El paradigma de investigación interpretativo-constructivista elegido para este estudio incorporó mi perspectiva ontológica, epistemológica y metodológica y proporcionó la orientación general de la investigación. Al elegir la estrategia de investigación de la teoría fundamentada constructivista para realizar este estudio, es necesario aclarar que no la utilizamos para generar una nueva teoría. En él, se adoptó y adaptó la teoría fundamentada constructivista, de modo que utilizamos solo algunas de sus características clave, en particular, los pasos iniciales del proceso analítico. El campo empírico de investigación fue el BDTD. Los datos fueron seleccionados consultando la BDTD con el término "teoría fundamentada". El análisis de datos se realizó utilizando algunos métodos de la teoría fundamentada constructivista. Los hallazgos indican que muchas tesis doctorales no han contribuido al desarrollo de la teoría, utilizan la teoría fundamentada de manera indistinta y ambigua, indican claramente qué variante de la teoría fundamentada se utiliza y no brindan suficientes detalles metodológicos para una evaluación rigurosa. En ese sentido, se entiende que los usos de la construcción teórica y metodológica de la teoría fundamentada en la investigación educativa en Brasil son incipientes. Se sugieren algunas consideraciones específicas para aumentar el nivel de teorización en los estudios de teoría fundamentada en educación.

Palabras clave: Teoría fundamentada; Construcción de teoría; Cultura de convergencia.

LISTA DE SIGLAS

BDB	Programa da Biblioteca Digital Brasileira
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAQDAS	Computer Assisted Qualitative Data Analysis Software
DM	Data Mining
EUA	Estados Unidos da América
FINEP	Financiadora de Estudos e Pesquisas
GTxA	Grounded Text Mining Approach
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
ICIE	Instituto Universitario de Creatividad e Innovaciones Educativas
KDD	Knowledge Discovery from Data
OAI	Iniciativa de Arquivos Abertos
PPFIL	Programa de Pós-Graduação em Filosofia
PPGCI	Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação
PPGCJ	Programa de Pós-Graduação em Ciências Jurídicas
PPGDH	Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos
PPGE	Programa de Pós-graduação em Educação
PPGICH	Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas
PPGOA	Programa de Pós-graduação em Gestão nas Organizações Aprendentes
REPERCRI	Representaciones contemporáneas del perpetrador de violencias de masas: conceptos, relatos e imagines
RIEV	Rede Interdisciplinar de Estudos sobre Violências
SMGT	<i>Social Media Grounded Theory</i>
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UV	Universidade de Valência

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Número de teses e dissertações da área de educação desenvolvidas com a teoria fundamentada (2013-2022)	20
Figura 2 – Quatro elementos básicos do processo de pesquisa	23
Figura 3 – Tela inicial da BDTD	35
Figura 4 – Ferramenta de pesquisa avançada da BDTD	37
Figura 5 – Ferramenta de pesquisa básica da BDTD	38
Figura 6 – Identificação dos documentos na BDTD	39
Figura 7 – Resultado da consulta à BDTD	39
Figura 8 – Conteúdo do arquivo search_result.csv	40
Figura 9 – Número de teses, desenvolvidas com a teoria fundamentada, por ano, provenientes de programas de pós-graduação em educação (2018-2022)	41
Figura 10 – Representação do processo da teoria fundamentada construtivista	56
Figura 11 – Aproximações e distanciamentos das três principais perspectivas da teoria fundamentada	91
Figura 12 – Uso da teoria fundamentada na pesquisa em educação	158
Figura 13 – Modelo conceitual emergente apresentado por Oliveira (2021, p. 170)	166
Figura 14 – Uma estrutura para analisar estudos de teoria fundamentada	186
Tabela 1 – Estrutura do processo de pesquisa	25
Tabela 2 – Instituições de ensino de origem das teses (2018-2022)	41
Tabela 3 – Síntese das teses de doutorado identificadas na BDTD (2020-2022) ...	42
Tabela 4 – Códigos provisórios e evidências empíricas	45
Tabela 5 – Diretrizes para estudos de teoria fundamentada em educação	54
Tabela 6 – Considerações sobre um estudo de teoria fundamentada	57
Tabela 7 – Comparação da terminologia de codificação na teoria fundamentada glaseriana, straussiana e construtivista	63
Tabela 8 – Motivação para a aplicação da teoria fundamentada construtivista	90
Tabela 9 – Práticas de teoria fundamentada utilizadas (n=6)	161
Tabela 10 – Variantes da teoria fundamentada reconhecidas (n=12)	163
Tabela 11 – Textos seminais sobre a teoria fundamentada	178
Quadro 1 – Considerações específicas para conduzir e relatar um estudo de teoria fundamentada	182

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 PERCURSO METODOLÓGICO: ESTRATÉGIA E DESIGN DA INVESTIGAÇÃO	19
2.1 Problemática	19
2.2 Questões de pesquisa e objetivos	21
2.2.1 Questões de pesquisa	21
2.2.2 Objetivo geral	22
2.2.3 Objetivos específicos	22
2.3 Estruturação do processo de pesquisa	23
2.4 Caracterização da pesquisa	24
2.4.1 Um paradigma interpretativo-construtivista	25
2.4.2 Interacionismo simbólico: a perspectiva teórica	28
2.4.3 Estratégia de pesquisa qualitativa: teoria fundamentada construtivista	31
2.5 Descrição do campo empírico	33
2.6 Procedimentos de coleta e análise de dados	35
2.6.1 Identificação dos documentos na BDTD	36
2.6.2 Coleta dos documentos na BDTD	40
2.6.3 Aplicação analítica do método geral adotado	42
3 ARCABOUÇO CONCEITUAL	47
3.1 <i>Grounded theory</i> : uma visão geral	47
3.1.1 Tradução do termo <i>grounded theory</i> para a língua portuguesa	48
3.1.2 Situando a teoria fundamentada dentro da tradição qualitativa	49
3.1.3 Aspectos relevantes sobre a teoria fundamentada	50
3.1.4 A jornada da teoria fundamentada	55
3.1.5 A gênese da teoria fundamentada	72
3.1.6 Desenvolvimentos sucessivos da teoria fundamentada	77
3.1.6.1 Teoria fundamentada glaseriana ou clássica: o delineamento sistemático	84
3.1.6.2 Teoria fundamentada straussiana: o delineamento emergente	85
3.1.6.3 Teoria fundamentada construtivista: o delineamento construtivista	86
3.1.7 Teoria fundamentada glaseriana, straussiana e construtivista: convergências e divergências	90
3.1.8 A revisão de literatura na teoria fundamentada	97
3.1.9 O uso de conceitos sensibilizantes na teoria fundamentada	103

3.2 Desenvolvimento teórico no âmago da cultura da convergência	106
3.2.1 Situando a cultura da convergência e aprendizagem na era digital	106
3.2.1.1 Os significados do digital	106
3.2.1.2 Cultura digital	109
3.2.1.3 Convergência	112
3.2.1.4 Cultura da convergência	116
3.2.1.5 Mídias sociais	123
3.2.1.6 Aprendizagens e mídias sociais	128
3.2.1.7 Conectivismo: uma teoria de aprendizagem para a era digital	133
3.2.2 Investigação em mídias sociais com a teoria fundamentada	139
3.2.3 Analisando dados visuais digitais com a teoria fundamentada	144
3.2.4 “Tudo é dado” e “tudo está no Big Data”: Dado, Big Data e teoria fundamentada	151
4 RESULTADOS E DISCUSSÃO	158
4.1 Alegação de uso da teoria fundamentada	158
4.2 Declaração sobre o uso das características-chave	161
4.3 Reconhecimento das perspectivas da teoria fundamentada	162
4.4 Artefato produzido	165
5 USO DA TEORIA FUNDAMENTADA NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO	168
6 RECOMENDAÇÕES PARA CONDUZIR E RELATAR ESTUDOS DE TEORIA FUNDAMENTADA	175
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS – Implicações para a pesquisa educacional	183
REFERÊNCIAS	190

1 INTRODUÇÃO

O interesse pela temática em pauta não se deu aleatoriamente, mas surgiu do convite que a Rede Interdisciplinar de Estudos sobre Violências (RIEV) (www.ufpb.br/riev) – do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), em que participo na condição de Pesquisador Assistente, recebeu para integrar o projeto de pesquisa, desenvolvido por pesquisadores do Instituto Universitario de Creatividad e Innovaciones Educativas (ICIE) da Universidade de Valência (UV), na Espanha, *Representaciones contemporáneas del perpetrador de violencias de masas: conceptos, relatos e imagines (REPERCRI)*.

A parceria entre a UV e a UFPB vem ao encontro da política de internacionalização da UFPB com a participação interna do PPGE, do qual sou aluno de doutorado, do Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação (PPGCI), do Programa de Pós-Graduação em Ciências Jurídicas (PPGCJ), do Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos (PPGDH) e do Programa de Pós-Graduação em Gestão nas Organizações Aprendentes (PPGOA); e participação externa do Programa de Pós-Graduação em Filosofia (PPFIL) e do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas (PPGICH) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Alagoas (UFAL).

Composto por pesquisadores da Espanha, do Camboja, da Alemanha, do Chile e da Argentina, o projeto de pesquisa REPERCRI nasceu do ímpeto em investigar, com o foco na figura do perpetrador, crimes de violência em massa e genocídios perpetrados em diversos países ao longo do século XX. A RIEV, por sua vez, vem desenvolvendo, desde 2017, investigações interdisciplinares sobre representações e narrativas com ênfase nos perpetradores de violações aos direitos humanos em regimes autoritários em acervos audiovisuais cinematográficos, *sites* abertos e arquivos nacionais em diversos países.

Notadamente, no campo educacional, são desenvolvidas teses e dissertações que têm como foco agregar estudos que venham contribuir para responder a demandas contemporâneas das sociedades, pelo fortalecimento e efetivação das democracias, da educação para o desenvolvimento da justiça social e afirmação dos direitos humanos como universais, indivisíveis e interdependentes.

O Brasil vive um momento de crise da democracia, do risco da perda dos direitos e da necessidade de valorização da vida. Nesse contexto, torna-se fundamental uma educação cujos conteúdos formativos em todos os níveis incorporem, como eixos estruturantes, um conhecimento engajado nas mudanças sociais, uma ciência que ofereça lastros sólidos para tomada de decisões e a consolidação dos direitos humanos.

Nesse sentido, a RIEV amplia estudos teóricos e metodológicos para subsidiar as pesquisas em curso, gerando possibilidades de ricos debates para realização de coletas de dados nos amplos acervos nacionais e internacionais sobre os diversos temas e volume de dados que estão a requerer nuances analíticas plurais e desafiadoras. Como uma rede interdisciplinar, os projetos desenvolvidos nas diversas temáticas, como memória, violência, tortura, educar para o nunca mais e outras, têm a educação como eixo transversal.

Uma clivagem ampla de possibilidades metodológicas desafia pesquisadores, mestrandos e doutorandos a uma construção pessoal do conhecimento através de uma multiplicidade de espaços de aprendizagens teóricas e metodológicas. Estamos diante de múltiplos desafios epistemológicos, com o uso das tecnologias digitais no processo de coleta e análise de dados, que trazem a necessidade de ressignificação do processo de produção do conhecimento, dada a premência de novas constelações para a busca, seleção e interpretação de grandes volumes de informações disponíveis na Internet.

Esse espaço cibernético, ampliado por uma multiplicidade de tecnologias digitais, traz para a pesquisa científica desafios metodológicos e interpretativos árdus. Para a pesquisa educacional, em particular, as implicações são muitas, uma vez que novas estratégias intelectuais de geração de conhecimento, com a veloz geração, uso e compartilhamento intensivo de dados, são desenvolvidas.

Estamos diante da emergência, cada vez mais premente, de estarmos em diálogo com esse novo modo de fazer ciência. Na última década, a disponibilidade de grandes volumes de informações livres e de qualidade na Internet promoveu grandes mudanças no padrão das publicações acadêmicas e dos aportes metodológicos exigidos para a comunicação científica. Buscar estruturas de referência relevantes nos fluxos informacionais e encontrar novas formas de sistematizá-las e transformá-las em conhecimento tem sido um processo desafiador e complexo.

Apesar da necessidade de adentrar nos grandes bancos de dados e de utilizar *softwares* diversos para sistematizá-los, a dimensão humana da produção científica reflete também um amadurecimento do processo de produção do conhecimento que leva em conta a relação entre tecnologia, racionalidade e produtividade. Dada a complexidade dos problemas investigados, ao problematizar essa relação, agrega-se à informação e ao conhecimento produzidos maior capacidade de reflexão crítica e, portanto, maior responsabilidade social com as análises.

Outro aspecto a considerar é que o acesso a grandes bancos de dados diminui as limitadas físicas e geográfica de análises de lugares muito específicos de investigação. Os conceitos de aprendizagens teóricas e metodológicas passaram a significar maior domínio cognitivo do conhecimento e uma compreensão dos problemas investigados em níveis mais profundos. O advento do *big data*, por seu turno, e a demanda por dados de pesquisa que estão fundamentados no uso intensivo de sistematização de dados desafia a pesquisa educacional a refletir seu papel interdisciplinar.

Destarte, este trabalho de doutorado apresenta-se como uma das teses associadas ao projeto integrado de pesquisa da RIEV denominado “Quem és? Descriptografando memórias de perpetradores de violações aos Direitos Humanos no Regime Militar do Brasil”, desenvolvido no âmbito de estudos teóricos-metodológicos em curso para subsidiar pesquisas qualitativas, no campo da Educação, que abordam temas novos e ainda pouco explorados, nos quais geralmente uma teoria não está disponível para entendê-los ou explicá-los. Mas, como desenvolver pesquisas que, ao invés de testar uma teoria pré-concebida ou de apenas descrever um fenômeno social, criem, gerem ou construam uma teoria que explique um fenômeno social?

Uma alternativa de investigação na pesquisa em educação que pode ser utilizada para preencher essa lacuna metodológica é a *grounded theory*, doravante referida como teoria fundamentada¹. Aclamada na arena acadêmica mundial, a teoria fundamentada tem sido utilizada extensivamente em diversas disciplinas (BRYANT; CHARMAZ, 2007a; STRAUSS; CORBIN, 2008; BIRKS; MILLS, 2015; KENNY; FOURIE, 2014), incluindo Educação (STRAUSS; CORBIN, 1994; GLASER, 2010; CHARMAZ, 2014; CHONG; YEO, 2015).

¹ No Capítulo Dois, apresentamos uma discussão sobre a tradução do termo *grounded theory* para a língua portuguesa.

Não só existem milhares de publicações que relatam estudos usando os métodos da teoria fundamentada, mas também uma coleção de textos seminais que podem ser usados pelos pesquisadores para guiar seus estudos e garantir o rigor de seus trabalhos.

Considerada relevante e valiosa para as possibilidades de mudanças transformacionais na educação, a teoria fundamentada permite desenvolver pesquisas que produzem teorias indutivas e baseadas em dados, por meio de uma abordagem *bottom-up*, além de geralmente ser conduzida em linguagens locais e poder capturar experiências e narrativas da vida real (CHARMAZ, 2006; KOLB, 2012).

Desde que foi adotada como base metodológica para conduzir teses e dissertações no grupo de pesquisa Cultura Digital, Educação e Violências, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba e da RIEV, a teoria fundamentada – “um método indutivo, iterativo, interativo e comparativo, que fornece diretrizes sistemáticas para coletar, sintetizar, analisar e conceituar dados qualitativos para fins de construção de teoria”² (CHARMAZ, 2015, p. 402, tradução nossa) – tornou-se objeto de amplos debates sobre sua contribuição e limitações para a pesquisa educacional. Contudo, ao repensarmos a pesquisa educacional, precisamos considerar a relevância e a autenticidade das tradições e metodologias de pesquisa (FATAAR; ROBINSON; DANIELS, 2017).

Assim procuro particularmente, nesta tese em Educação, na linha de Processos Ensino-Aprendizagem, contribuir para a discussão sobre a teoria fundamentada e seu uso no campo educacional no Brasil. Em particular, ao estudar o uso dessa teoria na área de Educação, a pesquisa buscou compreender os processos conceituais e metodológicos empregados no desenvolvimento de pesquisas em Educação conduzidas com a teoria fundamentada.

De acordo com a natureza exploratória deste estudo e seus fundamentos epistemológicos construtivistas, considero-me parte integrante de todas as etapas do processo de pesquisa aqui desenvolvido. Processos de coleta de dados são vistos como resultados de minhas interações com a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) em um momento específico no tempo. A análise de dados, por sua vez, é considerada o resultado de minhas interações e interpretação dos dados

² an inductive, iterative, interactive, and comparative method that provides systematic guidelines for gathering, synthesizing, analyzing, and conceptualizing qualitative data for the purpose of theory construction.

coletados. Por fim, os resultados obtidos, no final deste estudo, são uma construção derivada das decisões que tomei ao longo desta pesquisa e de minhas interpretações pessoais e subjetivas. Isso não é visto como uma limitação, pois a realidade dentro desse paradigma é percebida como relativa, múltipla e construída, o que inevitavelmente se aplica à realidade da pesquisa (CLARKE, 2012). Reconhecendo meu envolvimento ativo na pesquisa, usarei a primeira pessoa verbal, quando necessário, ao longo da escrita desta tese.

Esta investigação justifica-se na medida em que permite avançar em uma melhor compreensão do uso da teoria fundamentada no campo educacional, lançando novas questões e aprofundando aspectos ainda pouco explorados a seu respeito, o que é muito salutar ao avanço das ideias e da ampliação do espaço de construção de teorias que expliquem fenômenos sociais.

Os resultados, que ora introduzimos, registrados nesta tese, estão distribuídos em outros seis capítulos, como apresentamos a seguir.

O Capítulo Dois, *Percurso metodológico: estratégia e design da investigação*, disserta sobre as considerações metodológicas. Isso inclui caracterizar a problemática, definir as questões de pesquisa e os objetivos almejados. Discute as crenças ontológicas e epistemológicas em que a pesquisa está posicionada e enfoca a abordagem metodológica escolhida para conduzir este estudo. Descreve o campo empírico definido para a realização deste estudo e apresenta os procedimentos de seleção e coleta de dados. O capítulo conclui explicando a aplicação da metodologia escolhida.

Arcabouço conceitual é o título do Capítulo Três. Este inicialmente sistematiza uma visão geral da teoria fundamentada. Depois, situa a cultura da convergência e aprendizagem na era digital. Na sequência, discute sobre a possibilidade de investigação em mídias sociais e com dados visuais com a teoria fundamentada. Por fim, relaciona *big data* com a teoria fundamentada.

O Capítulo Quatro, *Resultados e discussão*, foca na apresentação dos achados deste estudo, construídos por meio da coleta e análise de dados, interpretados e localizados dentro da pesquisa.

O Capítulo Cinco, *Discussão dos achados*, relaciona a categoria central e as principais categorias com a revisão de literatura inicial e discute suas implicações para a prática.

O Capítulo Seis, *Recomendações para conduzir e relatar estudos de teoria fundamentada*, sugere algumas considerações pontuais para aumentar o nível de teorização em estudos de teoria fundamentada em educação.

Por sua vez, o Capítulo final, *Considerações finais – a teoria fundamentada como uma alternativa para pesquisa educacional*, destaca a importância geral da construção de teoria na teoria fundamentada, as contribuições, as limitações e uma avaliação reflexiva deste estudo. Uma discussão sobre a possibilidade do uso mais intensivo da teoria fundamentada no campo da educação também é incluída.

2 PERCURSO METODOLÓGICO: ESTRATÉGIA E *DESIGN* DA INVESTIGAÇÃO

Este capítulo discute questões metodológicas relacionadas ao presente estudo. Inicia com uma explicação da problemática, apresenta a tese, as questões de pesquisa e os objetivos almejados com esta investigação. Em seguida, estrutura o processo de pesquisa, caracteriza a pesquisa e expõe o paradigma construtivista usado na condução deste estudo, bem como a minha posição em relação a ele. O interacionismo simbólico, como a perspectiva teórica que informa a pesquisa, e seus vínculos integrais com a estratégia de investigação adotada para condução deste estudo são descritos na sequência. Uma vez que os assuntos filosóficos tenham sido abordados, o capítulo descreve o campo empírico definido para a realização deste estudo e apresenta os procedimentos de seleção e coleta de dados. Conclui explicando a aplicação da metodologia escolhida.

2.1 Problemática

A teoria fundamentada é uma das metodologias de pesquisa mais populares do mundo (BIRKS; MILLS, 2015). É considerada, por Bryant e Charmaz (2010), o método de pesquisa qualitativa mais amplamente utilizado e popular em uma vasta gama de disciplinas e áreas temáticas, incluindo a Educação.

Entre os métodos de pesquisa interpretativos e qualitativos, a teoria fundamentada oferece vários benefícios para o pesquisador. As suas principais vantagens são: seu apelo intuitivo, a capacidade de estimular a criatividade, seu potencial de conceituação, sua abordagem sistemática para análise de dados e, sobretudo, o fato de poder gerar teoria. No entanto, apesar de todos esses benefícios, a teoria fundamentada apresenta vários riscos para o pesquisador. O principal risco é o de que, ao final do trabalho de pesquisa, o pesquisador não consiga gerar uma teoria substancial ou significativa (JONES; ALONY, 2011).

Embora o método geral pareça enganosamente simples no conceito, a condução de uma pesquisa que use a teoria fundamentada como base metodológica pode muitas vezes ser confusa na prática. Estudantes e até pesquisadores experientes frequentemente se perguntam se estão aplicando a teoria fundamentada corretamente ou se são capazes de implantar o método por completo. Reconhecemos, entretanto, que usar a teoria fundamentada de forma meticulosa é

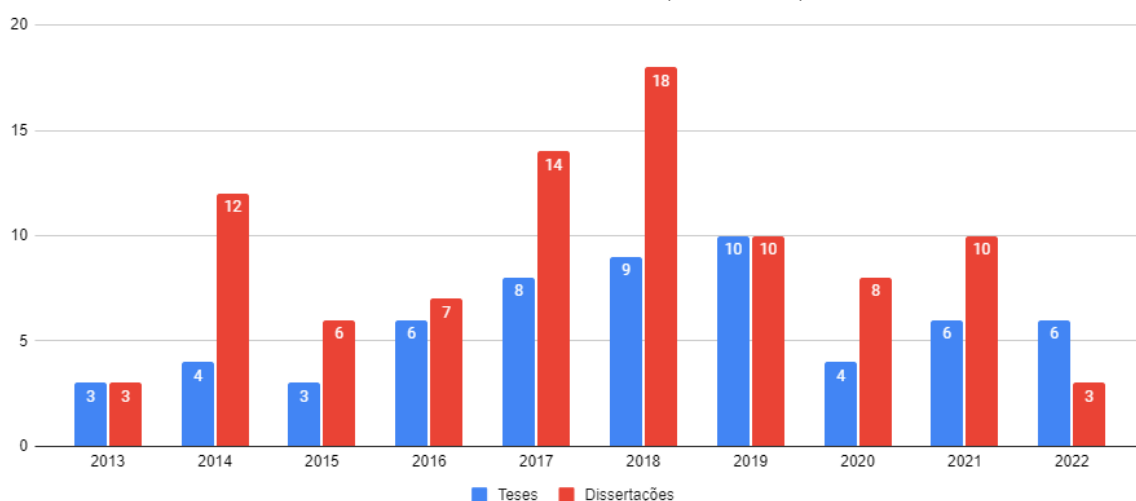
uma tarefa complexa, principalmente para pesquisadores que estão adotando essa metodologia pela primeira vez.

Du Plessis e van der Westhuizen (2018), em *Trends and patterns in the use of GT in education*, apresentam outro aspecto relevante sobre o uso da teoria fundamentada. Para os autores, apesar de ser bastante usada na área de Educação, muitos pesquisadores que rotulam seus trabalhos de “teoria fundamentada” não fazem uso de seus pressupostos teóricos metodológicos de forma integral (em todas as suas etapas), e, quando o fazem, poucos geram teoria. Ainda, segundo Myers (2009), geralmente as teorias geradas são de baixo nível e com múltiplas limitações.

O estudo de Torres *et al.* (2014) aponta que, no Brasil, apesar de sua popularidade em diversas disciplinas, havia pouca incidência de pesquisas em educação usando a teoria fundamentada até o início da última década. Em uma consulta à BDTD, no período de 2001 a 2012, Torres *et al.* (2014) encontraram apenas 7 (sete) documentos da área de educação. Medeiros (2020), por sua vez, realizou um novo levantamento ao final de 2019 na BDTD e verificou que, na última década, o número de trabalhos na área de Educação aumentou discretamente. Contudo, a autora não apresenta os números que expressam esse crescimento.

No afã de atualizarmos o estado do uso da teoria fundamentada na pesquisa em educação no Brasil, realizamos uma nova consulta à BDTD, no período de 2013 a 2022, utilizando como descritor a expressão “grounded theory”. O sistema localizou 809 documentos de diversas áreas de conhecimento, sendo 91 dissertações e 59 teses na área de Educação (Figura 1).

Figura 1 – Número de teses e dissertações da área de educação desenvolvidas com a teoria fundamentada (2013-2022).



Fonte: Elaboração do autor.

Ao compararmos esse resultado com o apresentado por Torres *et al.* (2014), percebemos que o número de estudos na área de Educação conduzidos com a teoria fundamentada teve um crescimento expressivo na última década. Vê-se, claramente, que, a partir de 2013, muitos pesquisadores educacionais começaram a usar, cada vez mais, essa estratégia de investigação em seus trabalhos de teses de doutorado e dissertações de mestrado. Embora recebamos com satisfação esse crescente interesse pelo método geral da teoria fundamentada na área de Educação no Brasil, acreditamos que é um momento oportuno para questionar se os pesquisadores educacionais têm usado essa estratégia de investigação em todo o seu potencial.

Pelo exposto, percebe-se que o uso da teoria fundamentada, particularmente com o objetivo de gerar teoria, precisa ser melhor compreendido, de modo que permita demonstrar as peculiaridades e as singularidades da teoria fundamentada no contexto da pesquisa em educação no Brasil. Desse modo, estudamos, nesta tese de doutorado, os processos conceituais e metodológicos empregados para a construção teórica nas teses de doutorado conduzidas com a teoria fundamentada em programas de pós-graduação em Educação, defendidas nos últimos cinco anos (2018 – 2022) e publicadas na BDTD, no sentido de buscar o desenvolvimento de uma teoria para dar suporte à pesquisa em educação na sua busca de renovação de perspectivas metodológicas.

À vista disso, este estudo defendeu a seguinte tese: são incipientes os usos de construção teórica e metodológica da teoria fundamentada na pesquisa educacional no Brasil.

2.2 Questões de pesquisa e objetivos

2.2.1 Questões de pesquisa

Definir a questão de pesquisa é uma característica importante da investigação qualitativa, pois orienta o foco da investigação, determina, em grande parte, os métodos que são utilizados para respondê-la e estabelece fronteiras em relação ao que será estudado (STRAUSS; CORBIN; 2008).

Ao estudar as teses de doutorado na área de Educação publicadas na BDTD, que foram desenvolvidas em programas de pós-graduação e defendidas no período de 2018 a 2022, procuro, nesta pesquisa de doutoramento, responder as seguintes

questões: Quais os processos conceituais e metodológicos empregados para a construção teórica nas teses de doutorado desenvolvidas em programas de pós-graduação em Educação, defendidas nos últimos cinco anos (2018 – 2022) e publicadas na BDTD? Como a teoria fundamentada pode ser empregada para construir teoria em educação? Essas questões, que norteiam esta investigação, guiaram todo o processo de coleta de dados e nos permitiram sustentar os objetivos do estudo definidos a seguir.

2.2.2 Objetivo geral

Este estudo tem como objetivo analisar o estado da construção teórica presente em teses de doutorado conduzidas com a teoria fundamentada que foram desenvolvidas no âmbito dos programas de pós-graduação em Educação no Brasil, defendidas no período de 2018 a 2022 e publicadas na BDTD.

2.2.3 Objetivos específicos

Para a concretização do objetivo geral, o estudo desenvolveu-se a partir dos seguintes objetivos específicos:

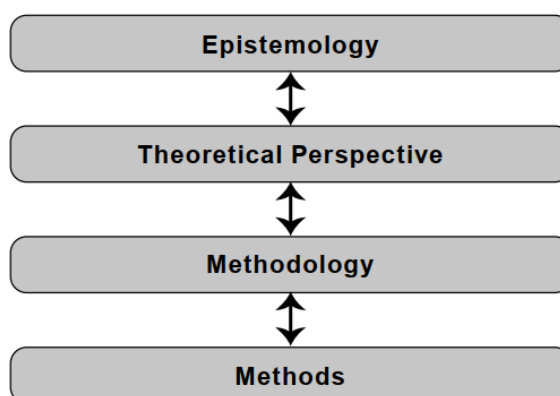
- Mapear as teses de doutorado provenientes de programas de pós-graduação em Educação, disponíveis no repositório da BDTD, que adotaram a teoria fundamentada como abordagem metodológica;
- Verificar, nas teses de doutorado, como foram utilizados os processos conceituais e metodológicos com a teoria fundamentada;
- Identificar, nas teses de doutorado, se foram utilizados os princípios-chave da teoria fundamentada para gerar teoria;
- Fornecer um conjunto de considerações pontuais para conduzir e relatar estudos de teoria fundamentada em educação, com foco no desenvolvimento de teorias educacionais.

2.3 Estruturação do processo de pesquisa

De acordo com Creswell (2009), um pesquisador deve fazer uso de uma estrutura que oriente seu projeto de pesquisa, desde a identificação da postura epistemológica que fundamentará a sua postura filosófica frente ao objeto de pesquisa até os procedimentos de coleta e análise dos dados.

Crotty (2003) propõe uma estrutura útil e direta para construir o processo capaz de alcançar os objetivos e responder às questões de uma investigação social. Ele sugere olhar para quatro elementos essenciais que constituem a pesquisa social (Figura 2) e que, portanto, devem ser levados em consideração: epistemologia, perspectiva teórica, metodologia e métodos.

Figura 2 – Quatro elementos básicos do processo de pesquisa.



Fonte: Crotty (2003, p. 12).

O primeiro elemento desse modelo, epistemologia, refere-se à natureza, às possibilidades, às origens, à extensão e à aquisição do conhecimento humano (JAPIASSU, 1981; MOSER *et al.*, 2004). Ou seja, está preocupado com o estudo do conhecimento e sua construção e produção. Crotty (2003, p. 11, tradução nossa) definiu epistemologia como “a teoria do conhecimento embutida na perspectiva teórica e, portanto, na metodologia”¹. Além disso, a epistemologia está intimamente relacionada aos nossos pressupostos ontológicos (sobre como as coisas são). Segundo Brundrett e Rhodes (2013), é um ramo da filosofia preocupado com a natureza do ser e trata de questões relacionadas à realidade e à verdade. Diz respeito à maneira como os fenômenos sociais são vistos e entendidos. Em outros termos,

¹ the theory of knowledge embedded in the theoretical perspective and thereby in the methodology.

refere-se à natureza da realidade e do ser (LINCOLN; LYNHAM; GUBA, 2011; MERRICKS, 2007; JAPIASSU; MARCONDES, 2008).

A perspectiva teórica, o segundo componente, lida com como sabemos o que sabemos. Como sugeriu Crotty (2003, p. 16, tradução nossa), a perspectiva teórica, “postura filosófica que informa a metodologia”², “é uma maneira de ver o mundo e dar sentido a ele”³. O terceiro elemento, metodologia, é a estratégia, o plano de ação, o processo ou *design* de pesquisa que molda nossas escolhas e uso de métodos de pesquisa específicos. Já os métodos, o último componente, são as técnicas ou procedimentos usados para coletar e analisar dados.

Outros autores sugeriram estruturas conceituais e filosóficas semelhantes para o processo de pesquisa. Fisher (2004), por exemplo, ao falar sobre os “ismos” e as “ologias”, oferece um arcabouço no qual são delineadas as dimensões da natureza do conhecimento e a relação entre conhecimento e realidade. DePoy e Gitlin (1998), por seu turno, fazem uma distinção entre fundamentos filosóficos, tradições de pesquisa e estratégias de *design*. Denzin e Lincoln (2018), por sua vez, tentam capturar a abordagem de pesquisa sob o termo “paradigma”. Creswell e Creswell (2018) tratam a respeito de três componentes envolvidos em um projeto de pesquisa: visão filosófica de mundo, estratégias de investigação e métodos de pesquisa. Em essência, todos os autores sugerem adotar uma abordagem reflexiva para projetar e desenvolver pesquisas a qual possibilite uma argumentação adequada das escolhas feitas pelo pesquisador.

2.4 Caracterização da pesquisa

Baseados no modelo sugerido por Crotty (2003) e nos autores acima citados, enquadrámos e estruturámos o processo de nossa pesquisa, conforme apresentado na Tabela 1.

Na seção a seguir, apresentamos e justificamos a escolha dos elementos selecionados para compor o modelo estrutural que sustenta e molda nossa investigação.

² the philosophical stance informing the methodology.

³ is a way of looking at the world and making sense of it.

Tabela 1 – Estrutura do processo de pesquisa.

Modelo de Crotty (2003)	Nosso modelo	Definição dos elementos
Epistemologia	Paradigma	Interpretativo-Construtivista
Perspectiva teórica	Perspectiva teórica	Interacionismo simbólico
Metodologia	Metodologia	Teoria fundamentada construtivista (adaptada)
Métodos	Métodos	Teoria fundamentada construtivista (alguns métodos)

Fonte: Elaboração do autor, com base no modelo de Crotty (2003).

2.4.1 Um paradigma interpretativo-construtivista

Todos os aspectos da pesquisa social tendem a implicar uma postura intelectual específica em relação à epistemologia, ontologia e metodologia. O pesquisador está preso a essa rede de premissas, denominada por Crotty (2003) de “epistemologia e ontologia”, para expressar “um conjunto básico de crenças que guiam ações”⁴ (GUBA, 1990, p. 17). Outros as chamam de “visão de mundo” (CRESWELL; CRESWELL, 2018) ou “visão particular de mundo” (VEIGA-NETO, 2007, p. 43), segundo a qual atribuímos determinados significados ao mundo; ou também de “paradigma” (GUBA, 1990; MERTENS, 2014; LINCOLN; LYNHAM; GUBA, 2011, DENZIN; LINCOLN, 2018), uma maneira de pensar e entender as complexidades do mundo real. Essas crenças moldam como o pesquisador vê o mundo e age nele. Seguindo Denzin e Lincoln (2018) e outros pesquisadores, adotaremos nesta pesquisa o termo paradigma.

Sempre nos localizamos em um paradigma, a partir do qual constituímos nossos entendimentos sobre o mundo e construímos nossas representações. Assim, compreender bem os paradigmas filosóficos predominantes na investigação científica é um pré-requisito essencial para a realização de pesquisas responsáveis, pois a forma como o pesquisador vê o mundo influencia diretamente nas decisões tomadas durante o processo de pesquisa (MERTENS, 2014). Para Denzin e Lincoln (2018), a pesquisa qualitativa é estruturada por quatro grandes paradigmas: positivista e pós-positivista, interpretativo-construtivista, crítico e feminista pós-estrutural.

⁴ A basic set of beliefs that guide action.

Minhas crenças e sentimentos sobre o mundo, assim como a forma como compreendo que ele deve ser entendido e estudado, influenciaram na escolha do paradigma e, por conseguinte, determinaram a perspectiva teórica, a estratégia e os métodos de pesquisa para esta investigação científica (DENZIN; LINCOLN, 2005; LINCOLN; LYNHAM; GUBA, 2011, BIRK; MILLS; 2015). Este estudo segue um paradigma interpretativo-construtivista por considerá-lo o mais adequado aos objetivos e à questão de pesquisa, por reconhecermos o caráter subjetivo da pesquisa e as múltiplas realidades dos envolvidos no estudo e, em particular, por estar alinhado com minha visão de mundo.

De acordo com Denzin e Lincoln (2018), um paradigma de pesquisa interpretativo-construtivista assume uma ontologia relativista (há múltiplas realidades) e uma epistemologia subjetivista (participante e pesquisador cocriam significados). Essa localização filosófica reconhece o papel do pesquisador como implícito na coprodução de significado e, em sendo assim, que as narrativas dos participantes são transmitidas através dos relatos do pesquisador (BRYANT, 2009). Schwandt (1994), ao detalhar o que há em comum entre interpretativismo e construtivismo, pontua que as duas perspectivas compartilham o objetivo de entender o complexo mundo das experiências vividas do ponto de vista daqueles que as vivenciam.

O interpretativismo pressupõe que, para compreender o mundo, o pesquisador deve interpretá-lo (SCHWANDT, 1994). Ou seja, baseia-se na visão de que a realidade social não existe em um sentido concreto qualquer, mas é um produto da experiência subjetiva e intersubjetiva dos indivíduos. Nessa tradição, a descrição e explicação do mundo social devem se referir a significados subjetivos (KELLY, 2016). Dessa forma, o interpretativismo busca entender o mundo do ponto de vista daqueles que o vivenciam. Em outras palavras, procura compreender a produção real dos significados e conceitos usados por atores sociais no local onde eles interagem. Para os interpretativistas, a realidade é múltipla, intangível e holística. Ou seja, para eles, a dimensão ontológica diz respeito às “construções sociais” (KELLY, 2016).

No interpretativismo, o objeto de pesquisa é entendido como construído socialmente pelos atores. Logo, atores moldam significados a partir de eventos e fenômenos, em longos e complexos processos de interação social. A intenção do pesquisador é ampliar seu entendimento sobre o fenômeno em situações contextuais e culturais, a partir das perspectivas dos participantes. Assim, para o interpretativista,

o conhecimento é algo relativo e só pode ser entendido do ponto de vista dos indivíduos que estão diretamente envolvidos.

O construtivismo, por sua vez, pressupõe que os significados são socialmente construídos. Os construtivistas sociais argumentam que qualquer interpretação do fenômeno estudado é em si uma construção. Eles acreditam que os indivíduos buscam a compreensão do mundo em que vivem e trabalham. Os indivíduos desenvolvem significados subjetivos de suas experiências – significados direcionados a certos objetos ou coisas. Esses significados são variados e múltiplos, levando o pesquisador a buscar a complexidade das visões, ao invés de restringir os significados em poucas categorias ou ideias.

No construtivismo, as realidades que estudamos são produtos sociais do ator, de interações e instituições. Um dos objetivos de uma pesquisa que usa a abordagem construtivista é confiar o máximo possível nas visões dos participantes sobre a situação que está sendo estudada. Nessa perspectiva, o conhecimento é visto como sendo construído em um processo de intercâmbio social entre o sujeito e o objeto. A crença é que a essência de criar conhecimento não está em encontrar uma verdade objetiva esperando que seja descoberta.

Pois bem, eu me alinho dentro dessa perspectiva ontológica relativista que, ao contrário de perspectivas realistas que admitem uma verdade objetiva e universal, assume que a realidade é produzida através da interpretação individual e dependente do significado derivado da percepção subjetiva (BLAIKIE, 2007). Em minhas práticas pedagógicas, descobri que os alunos aprendem quando têm oportunidades de explorar seus próprios mundos, quando ouvem e compartilham com outros alunos e quando suas experiências são validadas de maneira positiva. Essas experiências moldaram minha própria filosofia de educação e minha abordagem à investigação.

Como educador, não sou "neuro"! Estou ativamente envolvido e aprendendo com os alunos. Eu não vejo o ensino como um ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir conhecimentos e valores aos alunos, mas como um ato cognoscente que privilegia as experiências pessoais e coletivas dos alunos como ponto de partida para entender e analisar suas próprias realidades (FREIRE, 2005). Portanto, acredito que o conhecimento é construído a partir de experiências individuais, coletivas e conectivas, e da exploração crítica de ideias. A estratégia e os métodos de pesquisa utilizados neste estudo também são sustentados por essa filosofia.

Considerando os fundamentos ontológicos e epistemológicos do paradigma interpretativo-construtivista, por vezes, refiro-me a mim mesmo na primeira pessoa verbal a reconhecer meu papel nessa construção do conhecimento. A primeira pessoa é tradicionalmente um mecanismo não convencional dentro dos textos acadêmicos nacionais, já que a autoria silenciosa é frequentemente usada em deferência às expectativas disciplinares. Tais abordagens podem obscurecer as relações de poder ocultas entre os participantes da pesquisa, como a parte observada, e o pesquisador, como um observador imparcial e neutro.

Essas relações de poder muitas vezes não são contestadas e podem perpetuar regimes de verdade opressivos por meio da autoridade da voz (FOUCAULT, 1980). Outrossim, com o objetivo de reequilibrar a dinâmica do poder, o pronome de primeira pessoa é usado, conjuntamente com estratégias reflexivas e interpretativas, em pontos apropriados ao longo desta tese (ETHERINGTON, 2004). Portanto, chamarei atenção para mim mesmo quando precisar conhecer meu papel como participante ativo desta pesquisa.

2.4.2 Interacionismo simbólico: a perspectiva teórica

Em termos de perspectiva teórica, esta pesquisa situa-se na tradição do interacionismo simbólico, a qual assume que a realidade é "negociada entre pessoas", está "sempre mudando" e "em constante evolução" (RICHARDS; MORSE, 2007).

O interacionismo simbólico está focado no estudo e na compreensão da ação humana e na interação em grupos (BLUMER, 1986). É visto como uma perspectiva teórica que se preocupa com a relação entre indivíduos e sociedade, com a forma como os seres humanos dão significado aos eventos ou à realidade e com a maneira como agem em relação a essas crenças (CHENITZ; SWANSON, 1986; CROTTY, 2003).

Vários estudiosos, incluindo Charles Cooley, William James, John Dewey, Charles Peirce e Herbert Mead, foram responsáveis pela descrição original do interacionismo simbólico (DENZIN, 2004). No entanto, Blumer (1969) reconhece George Herbert Mead, cujas obras completas *Mind, Self and Society* (1934) foram publicadas postumamente, como o principal fundador dessa perspectiva teórica. Blumer (1969) avançou ainda mais nos fundamentos do interacionismo simbólico,

esclarecendo os textos originais de Mead e, posteriormente, estabelecendo-o como uma perspectiva teórica.

O interacionismo simbólico baseia-se em três premissas básicas: significado, linguagem e pensamento. Esses princípios fundamentais levam a conclusões sobre o conceito de *self* e interação na sociedade. Segundo Blumer (1969),

(...) os seres humanos agem em relação às coisas com base nos significados que as coisas têm para eles; (...) os significados de tais coisas são derivados da interação social que o indivíduo tem com seus semelhantes; (...) [e] esses significados são manipulados e modificados por meio de um processo interpretativo usado pela pessoa que lida com as coisas que ele [ou ela] encontra⁵ (BLUMER, 1969, p. 2, tradução nossa).

Charon (1989) propôs que o interacionismo simbólico se concentra nas relações entre os indivíduos e o mundo ao seu redor. Compreender que a ação humana é baseada no significado que os indivíduos dão às suas atividades dentro de seus ambientes ao longo do tempo é central para o interacionismo simbólico, afirma Flick (2004). O mesmo autor ainda argumenta que a representação dos significados subjetivos e os processos de interação são centrais para qualquer investigação informada por essa perspectiva teórica. Mais que isso, segundo Charon (1989), o interacionismo simbólico vê cada ser humano como um agente ativo, em vez de um organismo passivo predeterminado. Este pressupõe que as pessoas possam refletir, e de fato reflitam, sobre as suas ações, e não apenas respondam de forma mecânica a estímulos.

Em uma abordagem interacionista, a verdade não é absoluta, porque os significados mudam dependendo do contexto, e “conhecer implica buscar maneiras de entender o significado de uma situação da perspectiva do indivíduo e dos grupos sociais”⁶ (BENZIES; ALLEN, 2001, p. 544, tradução nossa). O interacionismo simbólico assume a realidade como uma construção socialmente produzida, intrinsecamente ligada à interpretação da ação (CHARMAZ, 1990). O sentido atribuído aos processos sociais surge da interpretação individual e das perspectivas sociais

⁵ ...human beings act towards things based on the meanings the things have for them; ... the meanings of such things is derived from the social interaction that the individual has with his fellows; ... [and] these meanings are handled in, and modified through an interpretive process used by the person dealing with the things he [or she] encounters.

⁶ coming to know entails searching for ways to understand the meaning of a situation from the perspective of the individual and societal groups.

compartilhadas, exigindo que o discurso seja explorado e o sentido descompactado quando há dissonância entre os dois (BLUMER, 1969).

Assim, como bem pontuam Wertz *et al.* (2011),

Essa perspectiva teórica vê o *self*, a situação e a sociedade como construções sociais que as pessoas realizam por meio de suas ações e interações. Ela baseia-se no uso da linguagem e dos símbolos. Tanto os pragmatistas quanto os interacionistas simbólicos (1) veem os humanos como agentes ativos que podem interpretar e agir sobre suas situações; (2) levam em conta a linguagem e a interpretação; (3) tratam os eventos como abertos e emergentes; (4) estudam a ação individual e coletiva; e (5) reconhecem o significado da temporalidade⁷ (WERTZ *et al.*, p. 72-73, 2011, tradução nossa).

Como se vê, portanto, os conceitos de mente, *self* e sociedade são centrais para o interacionismo simbólico. Por meio da interação, a mente interpreta os significados e possibilita a compreensão. O conceito de *self* permite a autorreflexão e é a forma como a identidade e a conduta pessoal são moldadas (BLUMER, 1986). O *self* desenvolve-se por meio da interação com outras pessoas em diferentes situações e constrói a capacidade de interagir (MILLIKEN; SCHREIBER, 2012). A mente e o *self* possibilitam a capacidade de interagir, assumir papéis e ver a si mesmo a partir do ponto de vista dos outros. É assumindo papéis que nos tornamos conscientes de nós mesmos e dos outros. A sociedade é uma rede dessas interações sociais com significado atribuído às ações pelo uso de símbolos (LEEDS-HURWITZ, 1996).

O interacionismo simbólico, portanto, forneceu uma estrutura adequada para o objetivo da pesquisa. Neste, os indivíduos são vistos como participantes ativos e criadores do mundo em que vivem (MACDONALD, 2001). Isso foi relevante para este estudo, em que os autores das teses de doutorado estudadas são vistos como atores sociais que constroem significados por meio da publicação de suas produções científicas que foram utilizadas para explorar o fenômeno de interesse e alcançar o objetivo da investigação.

⁷ This theoretical perspective views self, situation, and society as social constructions that people accomplish through their actions and interactions. Symbolic interactionism is predicated on the use of language and symbols. Both pragmatists and symbolic interactionists (1) view humans as active agents who can interpret and act upon their situations; (2) take language and interpretation into account; (3) treat events as open-ended and emergent; (4) study individual and collective action; and (5) acknowledge the significance of temporality.

2.4.3 Estratégia de pesquisa qualitativa: teoria fundamentada construtivista

A pesquisa social é uma atividade prática que visa responder a uma questão de pesquisa por meio de uma estratégia de pesquisa, um plano de pesquisa e um ou mais métodos de coleta e análise de dados. Uma estratégia de pesquisa social, por sua vez, é uma coleção de compromissos filosóficos e teóricos, assumidos pelo pesquisador, que podem influenciar na elaboração do plano de pesquisa e na escolha dos métodos de pesquisa (RICHARDSON, 1989; KELLY, 2016).

Estabelecida como uma das maiores estratégias de pesquisa, a investigação qualitativa é um campo de investigação por direito próprio. Atravessa disciplinas, campos e assuntos diversos. Muitos autores reconhecem que é difícil fornecer uma definição clara a respeito do que é a pesquisa qualitativa. De fato, isso em parte, segundo Snape e Spencer (2003, p. 2, tradução nossa), devido ao “fato de que o termo é usado como uma categoria abrangente, cobrindo uma ampla gama de abordagens e métodos encontrados em diferentes disciplinas de pesquisa”⁸.

Ou seja, seus múltiplos usos em diferentes disciplinas e perspectivas teóricas, ao longo do tempo, fizeram com que a pesquisa qualitativa significasse coisas diferentes em cada um de seus momentos ao longo de seu desenvolvimento histórico. Assim, como bem pontua Denzin e Lincoln (2018), qualquer definição de pesquisa qualitativa deve operar dentro do complexo campo histórico que ela atravessou. Contudo, Snape e Spencer (2003) sinalizam que,

Apesar desta diversidade e por vezes da natureza conflitante das suposições subjacentes sobre as qualidades inerentes, vários autores tentaram capturar a essência da pesquisa qualitativa, oferecendo definições funcionais ou identificando um conjunto de características-chave⁹ (SNAPE; SPENCER, 2003, p. 2, tradução nossa).

Entendida por alguns autores, a exemplo de Triviños (2009), como uma “expressão genérica”, a estratégia metodológica de pesquisa social qualitativa é definida por Denzin e Lincoln (2018), de forma relativamente abrangente, na quinta edição de seu *Handbook of Qualitative Research*, como

⁸ [...] the fact that the term is used as an overarching category, covering a wide range of approaches and methods found within diferente research disciplines.

⁹ Despite this diversity and the sometimes conflicting nature of underlying assumptions about its inherent qualities, a number of writers have attempted to capture the essence of qualitative research by offering working definitions or by identifying a set of key characteristics.

[...] uma atividade situada que localiza o observador no mundo. Consiste em um conjunto de práticas interpretativas e materiais que tornam o mundo visível. Essas práticas transformam o mundo. Elas transformam o mundo em uma série de representações, incluindo notas de campo, entrevistas, conversas, fotografias, gravações e memorandos. Nesse nível, a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem interpretativa e naturalista do mundo. Isso significa que os pesquisadores qualitativos estudam as coisas em seus ambientes naturais, tentando dar sentido ou interpretar os fenômenos em termos dos significados que as pessoas atribuem a eles¹⁰ (DENZIN; LINCOLN, 2018, p. 43, tradução nossa).

Algumas das principais qualidades definidoras destacadas por Denzin e Lincoln (2018) são apoiadas em outras definições (SNAPE; SPENCER, 2003; STRAUSS; CORBIN, 2008). Em particular, há um consenso bastante amplo de que a pesquisa qualitativa é uma abordagem naturalista, interativa, emergente, interpretativa, centrada no significado que as pessoas atribuem aos eventos, processos e estruturas de suas vidas e instruída pela tradição interpretativista da teoria social (DEY, 1999; DENZIN; LINCOLN, 2018). De acordo com Bryman (1988, p. 8, tradução nossa), “a maneira como as pessoas estudadas entendem e interpretam sua realidade social é um dos motivos centrais da pesquisa qualitativa”¹¹.

Sampieri *et al.* (2006, p. 100) entendem que “as pesquisas qualitativas normalmente estão associadas com estudos exploratórios”, pois, como bem coloca Richardson (1989, p. 28), “a pesquisa exploratória busca conhecer as características de um fenômeno para procurar explicações das causas e consequências de dito fenômeno”.

A pesquisa qualitativa teve muitos desenvolvimentos ao longo do século XX, e vários tipos de estratégias de investigação surgiram para conduzir estudos qualitativos na área de Educação. Entre essas estratégias, destacamos a pesquisa narrativa, a teoria fundamentada, a pesquisa fenomenológica, a etnografia e o estudos de caso.

Ademais, a pesquisa qualitativa tem sido frequentemente defendida como a estratégia mais adequada para explorar uma área de pesquisa nova. Além disso, é

¹⁰ *Qualitative research* is a situated activity that locates the observer in the world. Qualitative research consists of a set of interpretive, material practices that make the world visible. These practices transform the world. They turn the world into a series of representations, including field notes, interviews, conversations, photographs, recordings, and memos to the self. At this level, qualitative research involves an interpretive, naturalistic approach to the world. This means that qualitative researchers study things in their natural settings, attempting to make sense of or interpret phenomena in terms of the meanings people bring to them.

¹¹ The way in which people being studied understand and interpret their social reality is one of the central motifs of qualitative research.

usada quando existem teorias inadequadas para explicar o fenômeno social estudado e possibilidades de gerar uma nova teoria como resultado da pesquisa (MILES; HUBERMAN, 1994). A esse respeito, Leedy e Ormrod (2005) corroboram dizendo que um pesquisador escolhe o método qualitativo para seu trabalho quando há pouca informação e ausência de uma base teórica relevante sobre o tema.

Uma vez que pouco se sabe sobre o nível de teorização e construção de teoria em teses desenvolvidas com a teoria fundamentada em programas de pós-graduação em Educação, um esboço de pesquisa qualitativa na área de Educação e em nível de doutorado é, portanto, uma escolha apropriada para investigar esse tema.

Neste estudo, optamos por usar a estratégia de investigação qualitativa denominada teoria fundamentada construtivista para a condução do fenômeno aqui estudado. Nosso apelo à teoria fundamentada justifica-se pela natureza exploratória do fenômeno que pretendemos investigar, por se adequar ao objeto da pesquisa e porque reflete minha própria percepção de mundo. No Capítulo Três, sistematizamos uma visão geral sobre a teoria fundamentada.

Como pesquisador, reconheço minha responsabilidade em adotar e adaptar os métodos da teoria fundamentada para adequá-los aos problemas que estudamos, de acordo com nossas práticas culturais e de pesquisa, sob nossas condições específicas de investigação, incluindo as situações que moldam o processo desta pesquisa. Em suma, particularmente, ao escolher a estratégia de investigação teoria fundamentada construtivista para a condução deste estudo, é necessário esclarecer que não a usamos para gerar uma nova teoria. Aqui, a teoria fundamentada construtivista foi adotada e adaptada, de modo que usamos apenas algumas de suas características-chave, em especial, as etapas iniciais do processo analítico, a saber: coleta de dados, codificação, redação de memorandos e comparação constante.

2.5 Descrição do campo empírico

A comunicação científica é uma forma de transferência de informação e construção do conhecimento que nasce de uma dupla necessidade. Por um lado, a de quem deseja conhecer os avanços da ciência e, por outro, a de quem quer comunicar, à comunidade, os achados e resultados de pesquisas e estudos dos diversos temas da ciência (SILVEIRA; ODDONE, 2012). Há, por certo, nesse quesito,

que se considerar o trabalho coletivo exercido pela ciência atual, em que pesquisadores e grupos de pesquisa trabalham sobre resultados já obtidos por seus pares. De acordo com Marcondes e Sayão (2002, p. 44 citados por Silveira e Oddone, 2012), o objetivo da ciência é acrescentar um tijolo a mais em um vasto edifício.

Isto posto, vale anotar que essa forma de comunicação tem como principais atores periódicos, teses, dissertações e artigos científicos, que estão sendo veiculados de forma *on-line* por meio de modernas plataformas de arquivo digital de livre acesso, mudando definitivamente a forma de comunicação científica.

Nesse particular, lançada oficialmente no Brasil no final do ano de 2002, a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) (Figura 3) tem se consolidado, ao longo dos anos, como uma importante base de informação para dar visibilidade aos resultados de pesquisas oriundas dos programas de pós-graduação das instituições brasileiras de ensino e pesquisa e para potencializar a geração de diversos estudos.

Concebida e mantida pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) no âmbito do Programa da Biblioteca Digital Brasileira (BDB) e com apoio da Financiadora de Estudos e Pesquisas (FINEP), a BDTD integra e dissemina, em um só portal de busca, os textos completos das teses e dissertações defendidas nas instituições brasileiras de ensino e pesquisa. Atualmente, a BDTD consolida-se como uma das maiores iniciativas do mundo para a disseminação e visibilidade de teses e dissertações. De acordo com as informações apresentadas pela própria biblioteca, conta com a parceria de 133 instituições e com um total de 777.905 teses e dissertações (BDTD, 2023).

A BDTD segue os preceitos da Iniciativa de Arquivos Abertos (OAI), adotando, assim, o modelo baseado em padrões de interoperabilidade. Ou seja, o acesso a essa produção científica *on-line* é aberto, livre de barreiras financeiras, técnicas e legais para leitores e bibliotecas.

Isso posto, delimitamos o campo empírico de nossa pesquisa à plataforma de arquivo digital, de livre acesso, BDTD. A delimitação empírica da pesquisa visa guiar os seus contornos, dar sentido aos dados empíricos utilizados e viabilizar sua clara condução. Este estudo, em particular, buscou garantir a qualidade e capacidade explicativa e de geração de sentido ao objeto em estudo, no contexto do problema levantado.

Figura 3 – Tela inicial da BDTD

BRASIL Serviços Participe Acesso à informação Legislação Canais Idioma

BDTD
Biblioteca Digital Brasileira
de Teses e Dissertações

Página Inicial Sobre a BDTD Rede BDTD Acesso Aberto Brasil Serviços

ACESSO E VISIBILIDADE ÀS TESES E DISSERTAÇÕES BRASILEIRAS

Todos os campos
Buscar
Busca Avançada

133	570.156	207.749	777.905
Instituições	Dissertações	Teses	Documentos

Sobre a BDTD

O Ibict desenvolveu e coordena a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), que integra os sistemas de informação de teses e dissertações existentes nas instituições de ensino e pesquisa do Brasil, e também estimula o registro e a publicação de teses e dissertações em meio eletrônico. A BDTD, em parceria com as instituições brasileiras de ensino e pesquisa, possibilita que a comunidade brasileira de C&T publique e difunda suas teses e dissertações produzidas no País e no exterior, dando maior visibilidade à produção científica nacional.

Assista o vídeo sobre a BDTD

Veja como a BDTD funciona.

Participe
Tecnologias
Indicadores
Contato
FAQ

Fonte: BDTD, 2023, *on-line*.

Na posição de pesquisador que atua no campo dos Processos Ensino-Aprendizagem, compreendo que esse espaço privilegiado atende prontamente aos objetivos desta investigação. Além dos documentos, a bibliografia sobre a teoria fundamentada também foi considerada como fonte de dados, pois contém informações relevantes sobre o método – sobretudo no que se refere a suas características e abordagens.

2.6 Procedimentos de coleta e análise de dados

Nas seções anteriores, percorremos as primeiras fases da jornada da teoria fundamentada construtivista: definição da problemática, apresentação da questão inicial de pesquisa, escolha da metodologia de pesquisa e delimitação do campo

empírico. Seguindo o fluxo da jornada da teoria fundamentada construtivista, neste capítulo definiremos os instrumentos de coleta e análise de dados, mostraremos como a coleta de dados foi efetuada e seguiremos o processo até a construção da categoria central.

Adotamos como dados, nesta pesquisa, teses de doutorado em formato digital, provenientes do repositório da BDTD (bdt.d.ibict.br), conduzidas com a estratégia metodológica teoria fundamentada em programas de pós-graduação em Educação e defendidas no período de 2018 a 2022. Tal escolha deu-se em razão de vantagens, como: a facilidade de acesso; a apresentação de conteúdo elaborado de forma criteriosa; e a facilidade de organização e exportação dos dados. Entre as desvantagens, destacam-se a indisponibilidade de algumas teses e dissertações (por solicitação de patente), a limitação das alternativas de refinamento do sistema de busca e a duplicidade de documentos.

Além dos documentos, a bibliografia sobre a teoria fundamentada também foi considerada como fonte de dados, pois contém informações relevantes sobre o método – sobretudo no que se refere a suas características e abordagens. Não obstante, ressaltamos que algumas descobertas que surgiram no ambiente de pesquisa ou sobre o tema de pesquisa também serviram como dados.

A seguir, mostraremos como os dados, utilizados na pesquisa, foram identificados e coletados.

2.6.1 Identificação dos documentos na BDTD

Nesta investigação, a seleção dos dados foi realizada por meio da ferramenta de pesquisa avançada de documentos da BDTD (Figura 4), com a aplicação de alguns filtros de consulta.

Esse tipo de consulta, juntamente com suas opções de filtragem, não aparece, a princípio, na tela inicial da BDTD. Para acessar a ferramenta de pesquisa avançada da BDTD, o pesquisador deve pressionar no botão “Busca Avançada” que se encontra à direita do botão “Buscar” que, por sua vez, faz parte da ferramenta de pesquisa básica de documentos da BDTD (Figura 5), a qual se encontra disponível na página inicial da plataforma.

Figura 4 – Ferramenta de pesquisa avançada da BDTD.

Fonte: BDTD, 2023, *on-line*.

Para a realização de uma busca mais refinada, a ferramenta de consulta avançada da BDTD dispõe de algumas opções de filtragem, a saber: *buscar por*, *correspondência da busca* (todos os termos, qualquer termo, nenhum termo), *limitar a* (idioma, tipo de documento), *ilustrado* (possui ilustrações, não ilustrado, sem preferência) e *ano de defesa* (de, até).

O processo de análise da teoria fundamentada é complexo, exaustivo e longo, o que demanda muito esforço e tempo do pesquisador educacional e potencializa erros metodológicos (HUSSEIN; HIRST; OSUJI, 2014). Por certo, ainda que a teoria fundamentada disponha da qualidade de flexibilidade e adaptação que possibilita ao pesquisador atender às suas necessidades pessoais, não é recomendada para pesquisadores educacionais iniciantes com prazos de pesquisa curtos. Isso significa que é improvável que esse tipo de pesquisa seja adotado por um aluno de pós-graduação em nível de mestrado. No entanto, com o auxílio de um orientador com

experiência na aplicação da metodologia e a adoção de um *software* de apoio à análise de dados qualitativos, como Atlas.ti e NVivo, esta não deve ser desconsiderada de imediato.

Figura 5 – Ferramenta de pesquisa básica da BDTD.



Fonte: BDTD, 2023, *on-line*.

Nessa ótica, nesta investigação, o foco está nas teses de doutorado, particularmente as elaboradas em programas de pós-graduação em Educação. Assim, nosso próximo passo foi identificar, no vasto acervo da BDTD, teses de doutorado conduzidas com a teoria fundamentada que foram defendidas no período de 2018 a 2022.

Para tanto, no filtro “buscar por” digitamos na primeira caixa de texto disponível o descritor “grounded theory” e selecionamos na caixa de listagem do tipo cortina o item *Resumo inglês*; em seguida, selecionamos o item *TODOS os termos*, do filtro “correspondência da busca”; depois, limitamos o tipo de documento a teses, selecionando o item *Tese* da caixa de listagem “Tipo Documento”; e, por fim, no filtro “Ano de Defesa”, digitamos na caixa de texto “De”, 2018 e na caixa de texto “Até”, 2022 (Figura 6).

Ao clicarmos no botão “Buscar”, a plataforma retornou um total de 154 teses de doutorado desenvolvidas nos mais variados campos: Educação, Saúde, Sociologia, Linguística, Tecnologia, Economia, Administração, entre outros (Figura 7). Visto que a ferramenta de busca avançada não disponibiliza nenhum filtro para a seleção por programa de pós-graduação, esse refinamento foi efetuado em uma outra etapa.

Figura 6 – Identificação dos documentos na BDTD.

The screenshot shows the BDTD search interface. At the top, there is a navigation bar with links for 'BRASIL', 'Serviços', 'Participe', 'Acesso à informação', 'Legislação', and 'Canais'. The BDTD logo is prominently displayed, along with a language dropdown menu set to 'Idioma'. Below the navigation bar, there are links for 'Página Inicial', 'Sobre a BDTD', 'Rede BDTD', 'Acesso Aberto Brasil', and 'Serviços'. The main search area is titled 'Busca / Avançada'. On the left, there are 'Dicas de Busca' (Search Tips) with links for 'Ajuda com a Busca Avançada' and 'Ajuda com Operadores de busca'. The 'Busca Avançada' section includes a search box with the text 'grounded theory', a dropdown for 'Resumo inglês', and a dropdown for 'correspondência da busca' set to 'TODOS os termos'. There are buttons for 'Adicionar campo de busca' and 'Adicionar Grupo de Busca'. A green 'Buscar' button is at the bottom left, and a 'Limpar' button is at the bottom right. Below the search form, there are two filter sections: 'Limitar a Idioma:' with a list of languages (deu, eng, Eng, esp, ESP, fra, fre, ita, mul, por, etc.) and 'Tipo Documento:' with a list of document types (bachelorThesis, Dissertação, Tese). There are also filters for 'Ilustrado:' (Possui ilustrações, Não Ilustrado, Sem preferência) and 'Ano de Defesa:' (De: 2018, Até: 2022). A second 'Buscar' and 'Limpar' button are at the bottom of the filter section.

Fonte: BDTD, 2023, *on-line*.

Figura 7 – Resultado da consulta à BDTD.

The screenshot shows the search results page for 'grounded theory'. The browser address bar shows the URL: 'bdtb.bict.br/ufind/Search/Results?join=AND&lookfor%5B%5D=%5B%5D=%5B%5D=abstract_eng&lookfor%5B%5D=%5B%5D=AllFields&lookfor%5B%5D=%5B%5D=AllFields&bool%5B%5D=AND&filter%5B%5D=...'. The page header is identical to Figure 6. The search terms are displayed as 'Termos de busca: "(Resumo inglês:"grounded theory")'. Below the search terms, there are links to 'Editar a Busca Avançada', 'Iniciar uma nova Busca Avançada', and 'Iniciar uma nova Busca Básica'. The search results are displayed in a table format. The first result is 'A grounded theory of organizational structures for development and infrastructure professionals in software-producing organizations' by Leonardo Alexandre Ferreira Leite, with a defense date of 2022. The second result is 'A representação do Brasil na Espanha: usando a Grounded Theory para a compreensão dos processos de estereotipia de países pelo jornalismo internacional' by Carla Severiano de Carvalho, with a defense date of 2020. The page also shows a 'Refinar a Busca' section with filters for 'Tipo Documento: Tese', 'Ano de Defesa: 2018-2022', 'Instituições' (listing USP, UNB, UFMG, UFPB, UFRGS, FGV), and 'Repositório' (listing Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da USP, Repositório Institucional da URB, etc.). There are buttons for 'Ver Tudo' and 'Exportar'.

Fonte: BDTD, 2023, *on-line*.

2.6.2 Coleta dos documentos na BDTD

Concluída a seleção dos dados iniciais, buscamos coletá-los e validá-los de acordo com os objetivos deste estudo. Para tanto, exportamos o conteúdo da busca para um arquivo em formato “.csv”. Isso foi possível por meio de um clique no botão “Exportar” e, em seguida, selecionando o item “Export CSV”. A plataforma da BDTD exporta os dados referentes ao resultado da busca realizada para um arquivo denominado “search_result.csv”. Os dados exportados foram os seguintes: *id*, *title*, *abstract_por*, *authors*, *contributors*, *subjectsPOR*, *institutions*, *departamentos*, *programs*, *types*, *accesslevel*, *publicationDate*, *urls*, *formats* e *languages*. Ao final desse processo, verificou-se que o conteúdo exportado estava repleto de texto com caracteres especiais e dados em branco (Figura 8).

Figura 8 – Conteúdo do arquivo search_result.csv.

A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T		
id	title	abstract_por	authors	contributors	subjectsPOR	institutions	departamentos	programs	types	accesslevel	publicationDate	urls	formats	languages							
1	UFRRJ_befEmpreencEsta tese i	primary(A	advisor(Bi	CNPQ:EN	Empreenc	UFRRJ	Instituto Alberto	Programa de P	Gradua	ção em Engenharia de Produ	ção	doctoraTI	openAcce	2018	https://hdl	doctoraTI	por				
2	UFRRJ_2_3oCuidados INTRODUI	primary(F	advisor(CI	CN	CIENCIAS	Enfermagem	Enfermagem	Programa de P	Gradua	ção em Enfermagem		doctoraTI	openAcce	2014	https://re	doctoraTI	por				
3	UFRRJ_2_3oDireito h A cidadan	primary(N	advisor(CI	CN	CIENCIAS	Servi	ços UFRRJ	Psicologia Social	Programa de P	Gradua	ção em Psicologia		doctoraTI	openAcce	2015	https://re	doctoraTI	por			
4	UFRRJ_2_3oRelat	primary(E	advisor(FI	LINGUISTI	Relat	UFRRJ	Lingu	ística e em	Programa de P	Gradua	ção em Lingu	ística	doctoraTI	openAcce	2017	https://re	doctoraTI	por			
5	UFRRJ_2_3oAlfabetiz	A partir de	primary(C	advisor(AI	CN	CIENCIAS	Educa	ção UFRRJ	Programa de P	Gradua	ção em Educa	ção	doctoraTI	openAcce	2018	https://re	doctoraTI	por			
6	UFRRJ_2_3oA construi	Esta pesa	primary(C	advisor(FI	CN	CIENCIAS	LIN	Teoria da UFRRJ	Lingu	ística	Programa de P	Gradua	ção em Lingu	ística	doctoraTI	openAcce	2019	https://re	doctoraTI	por	
7	UFRRJ_2_3oEduca	ção UFRRJ	primary(C	advisor(CI	CN	CIENCIAS	Educa	ção UFRRJ	Educa	ção	Programa de P	Gradua	ção em Educa	ção	doctoraTI	openAcce	2019	https://re	doctoraTI	por	
8	UFRRJ_2_3oExperi	ên Estase	primary(S	advisor(CI	CN	CIENCIAS	CI	Mães de UFRRJ	Educa	ção	Programa de P	Gradua	ção em Educa	ção	doctoraTI	openAcce	2018	https://re	doctoraTI	por	
9	UFRRJ_2_3oTecnologi	Introdu	primary(A	advisor(O	CN	CIENCIAS	CI	Tecnologi UFRRJ	Enfermagem	Programa de P	Gradua	ção em Enfermagem		doctoraTI	openAcce	2018	https://re	doctoraTI	por		
10	P_RS_13101	Pequenas A	emerg	primary(P	advisor(VI	CIENCIAS	Redes Soc	PUC_RS	Escola de Comuni	Programa de P	Gradua	ção em Comunica	ção	doctoraTI	openAcce	2019	https://re	doctoraTI	por		
11	UCB_2083	Contribui	Esta tese i	primary(C	advisor(FI	PSICOLOG	Psicodid	UCB	Escola de Sa	úde Programa	Stricto	Sensu em Psicologia		doctoraTI	openAcce	2017	https://bc	doctoraTI	por		
12	UCB_2030	Criatividade	Esta tese. primary(F	advisor(CI	CN	CIENCIAS	Educa	ção UFRRJ	Escola de Educa	ção Programa	Stricto	Sensu em Educa	ção	doctoraTI	openAcce	2018	https://bc	doctoraTI	por		
13	IBICT_703	Modelo de co	estudo i	primary(B	advisor(SI	CN	CIENCIAS	CI	Informa	ção IBICT	Faculdade de Ci	ência Programa	de P	Gradua	ção em Ci	ência da Informa	ção	doctoraTI	openAcce		
14	P_RS_0473	Hist	ria de A	viol	primary(S	advisor(LI	CN	CIENCIAS	CI	PSICOLOG	PUC_RS	Faculdade de Psi	Programa de P	Gradua	ção em Psicologia		doctoraTI	openAcce	2015	https://re	
15	METO_481	METADAD	Bases de	primary(C	advisor(SI	CIENCIAS	Periodis	METODIS	Comunicacao	Soc	Programa de P	Gradua	ção em Comunica	ção	doctoraTI	openAcce	2016	https://re	doctoraTI	por	
16	METO_172	A IDENTI	A present	primary(C	advisor(FI	CIENCIAS	Psol	ica	METODIS	Educa	ção	Programa	Educa	ção	doctoraTI	openAcce	2016	https://re	doctoraTI	por	
17	METO_171	ESTRESSE	Este estuc	primary(Z	advisor(MI	CIENCIAS	Inf	erência	METODIS	Psicologia da Sa	úde Psicologia da Sa	úde		doctoraTI	openAcce	2017	https://re	doctoraTI	por		
18	P_RS_468	A	ris	to fo	primary(N	advisor(GI	CN	CIENCIAS	CI	DIREITO	PUC_RS	Faculdade de Dir	Programa de P	Gradua	ção em Direito		doctoraTI	openAcce	2014	https://re	
19	P_RS_184	Uma	leitu	Esta	tese i	primary(G	advisor(MI	CN	CIENCIAS	CI	ADMINIS	PUC_RS	Faculdade de Com	Programa de P	Gradua	ção em Comunica	ção	doctoraTI	openAcce	2014	https://re
20	UFRRJ_2041	Adolescer	O	objetiv	primary(G	advisor(FI	CIENCIAS	Contra	UFRRJ	Faculdade de Edu	Programa de P	Gradua	ção em Educa	ção	doctoraTI	openAcce	2014	https://re	doctoraTI	por	
21	UFRRJ_0041	Pr	ticas	A	present	primary(S	advisor(SI	CIENCIAS	Pr	ticas	UFRRJ	Faculdade de Edu	Programa de P	Gradua	ção em Educa	ção	doctoraTI	openAcce	2015	https://re	
22	UFRRJ_0041	Pr	ticas	A	present	primary(S	advisor(SI	CIENCIAS	Pr	ticas	UFRRJ	Faculdade de Edu	Programa de P	Gradua	ção em Educa	ção	doctoraTI	openAcce	2015	https://re	
23	UFRRJ_0041	Pr	ticas	A	present	primary(S	advisor(SI	CIENCIAS	Pr	ticas	UFRRJ	Faculdade de Edu	Programa de P	Gradua	ção em Educa	ção	doctoraTI	openAcce	2015	https://re	
24	UFRRJ_0041	Pr	ticas	A	present	primary(S	advisor(SI	CIENCIAS	Pr	ticas	UFRRJ	Faculdade de Edu	Programa de P	Gradua	ção em Educa	ção	doctoraTI	openAcce	2015	https://re	
25	UFRRJ_0041	Pr	ticas	A	present	primary(S	advisor(SI	CIENCIAS	Pr	ticas	UFRRJ	Faculdade de Edu	Programa de P	Gradua	ção em Educa	ção	doctoraTI	openAcce	2015	https://re	
26	UFRRJ_0041	Pr	ticas	A	present	primary(S	advisor(SI	CIENCIAS	Pr	ticas	UFRRJ	Faculdade de Edu	Programa de P	Gradua	ção em Educa	ção	doctoraTI	openAcce	2015	https://re	
27	UFRRJ_0041	Pr	ticas	A	present	primary(S	advisor(SI	CIENCIAS	Pr	ticas	UFRRJ	Faculdade de Edu	Programa de P	Gradua	ção em Educa	ção	doctoraTI	openAcce	2015	https://re	
28	UFRRJ_0041	Pr	ticas	A	present	primary(S	advisor(SI	CIENCIAS	Pr	ticas	UFRRJ	Faculdade de Edu	Programa de P	Gradua	ção em Educa	ção	doctoraTI	openAcce	2015	https://re	
29	UFRRJ_0041	Pr	ticas	A	present	primary(S	advisor(SI	CIENCIAS	Pr	ticas	UFRRJ	Faculdade de Edu	Programa de P	Gradua	ção em Educa	ção	doctoraTI	openAcce	2015	https://re	
30	UFRRJ_0041	Pr	ticas	A	present	primary(S	advisor(SI	CIENCIAS	Pr	ticas	UFRRJ	Faculdade de Edu	Programa de P	Gradua	ção em Educa	ção	doctoraTI	openAcce	2015	https://re	
31	UFRRJ_0041	Pr	ticas	A	present	primary(S	advisor(SI	CIENCIAS	Pr	ticas	UFRRJ	Faculdade de Edu	Programa de P	Gradua	ção em Educa	ção	doctoraTI	openAcce	2015	https://re	
32	UFRRJ_0041	Pr	ticas	A	present	primary(S	advisor(SI	CIENCIAS	Pr	ticas	UFRRJ	Faculdade de Edu	Programa de P	Gradua	ção em Educa	ção	doctoraTI	openAcce	2015	https://re	
33	UFRRJ_0041	Pr	ticas	A	present	primary(S	advisor(SI	CIENCIAS	Pr	ticas	UFRRJ	Faculdade de Edu	Programa de P	Gradua	ção em Educa	ção	doctoraTI	openAcce	2015	https://re	
34	UFRRJ_0041	Pr	ticas	A	present	primary(S	advisor(SI	CIENCIAS	Pr	ticas	UFRRJ	Faculdade de Edu	Programa de P	Gradua	ção em Educa	ção	doctoraTI	openAcce	2015	https://re	
35	UFRRJ_0041	Pr	ticas	A	present	primary(S	advisor(SI	CIENCIAS	Pr	ticas	UFRRJ	Faculdade de Edu	Programa de P	Gradua	ção em Educa	ção	doctoraTI	openAcce	2015	https://re	
36	UFRRJ_0041	Pr	ticas	A	present	primary(S	advisor(SI	CIENCIAS	Pr	ticas	UFRRJ	Faculdade de Edu	Programa de P	Gradua	ção em Educa	ção	doctoraTI	openAcce	2015	https://re	
37	UFRRJ_0041	Pr	ticas	A	present	primary(S	advisor(SI	CIENCIAS	Pr	ticas	UFRRJ	Faculdade de Edu	Programa de P	Gradua	ção em Educa	ção	doctoraTI	openAcce	2015	https://re	
38	UFRRJ_0041	Pr	ticas	A	present	primary(S	advisor(SI	CIENCIAS	Pr	ticas	UFRRJ	Faculdade de Edu	Programa de P	Gradua	ção em Educa	ção	doctoraTI	openAcce	2015	https://re	
39	UFRRJ_0041	Pr	ticas	A	present	primary(S	advisor(SI	CIENCIAS	Pr	ticas	UFRRJ	Faculdade de Edu	Programa de P	Gradua	ção em Educa	ção	doctoraTI	openAcce	2015	https://re	
40	UFRRJ_0041	Pr	ticas	A	present	primary(S	advisor(SI	CIENCIAS	Pr	ticas	UFRRJ	Faculdade de Edu	Programa de P	Gradua	ção em Educa	ção	doctoraTI	openAcce	2015	https://re	
41	UFRRJ_0041	Pr	ticas	A	present	primary(S	advisor(SI	CIENCIAS	Pr	ticas	UFRRJ	Faculdade de Edu	Programa de P	Gradua	ção em Educa	ção	doctoraTI	openAcce	2015	https://re	

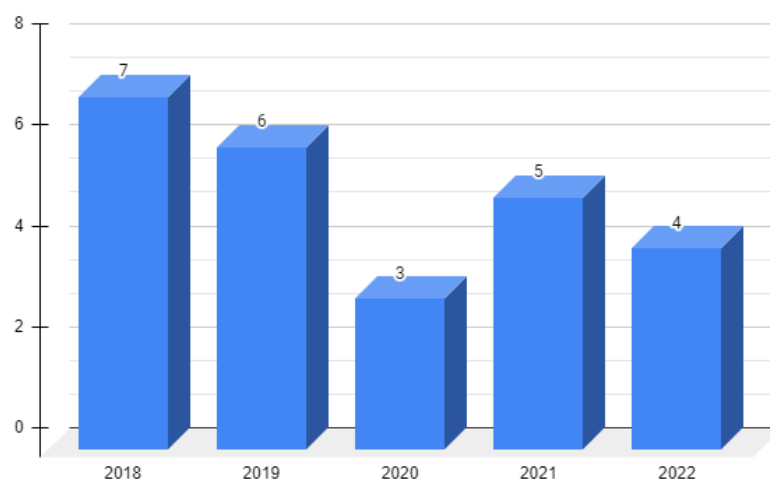
Fonte: Arquivo search_result exportado da BDTD.

Desse modo, uma vez exportados, os dados foram compilados com o auxílio de um software de planilha eletrônica, resultando em uma nova planilha eletrônica com os dados corrigidos e dispostos nas seguintes colunas: título, autor, instituição, programa, ano da defesa e url. Ao ordenar os dados pela coluna “título”, verificamos que, dos 154 documentos retornados, dez estavam duplicados e um referia-se a um artigo. Logo, o número de documentos válidos retornados na busca foi reduzido para 143.

Visto que várias células da coluna “programa” estavam vazias, foi preciso efetuar o *download* dos documentos, abri-los e identificar, nas páginas iniciais, o programa de pós-graduação no qual cada tese de doutorado foi desenvolvida. Após o preenchimento total da coluna “programa”, identificamos 35 teses de doutorado na área de educação. Destas, 25 em programas de pós-graduação em Educação, conforme representado, por ano, na Figura 9.

As pesquisas, em sua maioria, concentraram-se no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba, conforme apresentamos na Tabela 2.

Figura 9 – Número de teses desenvolvidas com a teoria fundamentada, por ano, provenientes de programas de pós-graduação em Educação (2018-2022).



Fonte: Elaboração do autor.

Tabela 2 – Instituições de ensino de origem das teses (2018-2022).

Universidade	Sigla	Quantidade
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro	PUC-Rio	1
Universidade de Brasília	UNB	2
Universidade de São Paulo	USP	2
Universidade do Vale do Rio dos Sinos	Unisinos	2
Universidade Estadual de Londrina	UEL	3
Universidade Estadual de Ponta Grossa	UEPG	1
Universidade Federal da Bahia	UFBA	2
Universidade Federal da Grande Dourados	UFGD	2
Universidade Federal da Paraíba	UFPB	6
Universidade Federal de Alagoas	UFAL	1
Universidade Federal de Santa Maria	UFSM	2
Universidade Federal do Ceará	UFC	1

Fonte: Elaboração do autor.

Neste estudo, por considerar que 25 documentos era um número grande para uma análise manual, nos concentramos nas teses de doutorado provenientes de programas de pós-graduação em Educação, conduzidas com a teoria fundamentada, que foram defendidas nos últimos três anos, totalizando 12 teses de doutorado (Tabela 3).

Tabela 3 – Síntese das teses de doutorado identificadas na BDTD (2020-2022).

Nº	Título	Autor	Ano	Instituição
1	Trajectory of digital documentation and reflective practice: making teaching visible, critical, and shareable	LENZ-CESAR, Paula Lüderitz de Albuquerque	2020	PUC-Rio
2	Ser docente universitário em tempos digitais: (trans)formar é preciso	MEDEIROS, Rosângela de Araujo	2020	USP
3	Orientação temporal, consciência histórica e a constituição da identidade docente: um estudo com professores de história	SANTOS, Flávio Batista dos	2020	UEL
4	Professores de história e educação histórica: apropriações de um campo em formação no ensino de história na rede pública do estado do Paraná	DIAS, Sueli de Fátima	2021	UEL
5	Desafios e possibilidades para a implementação do novo ensino médio em escolas públicas da região de Santa Maria/RS	MUCH, Liane Nair	2021	UFSM
6	Tecnologias digitais e a prática docente em ciências e biologia: estudo sobre a formação inicial de cursos de educação à distância da UFPB	NASCIMENTO, Genoveva Batista do	2021	UFPB
7	Inclusão na Educação Superior: novas tessituras para o campo da docência universitária	OLIVEIRA, Gracy Kelly Andrade Pignata	2021	UFBA
8	Fazer-se sujeito nos meios populares: motivos e móveis para a tessitura dos fios de uma existência	PEQUENO, Arilu Cavalcante	2021	UFPB
9	YouTube, estudos e desinformação: dilemas dos estudantes universitários	NAGUMO, Estevon	2022	UnB
10	NEPEMIGRA/UFRGS: uma constelação de saberes e experiências para a formação da cidadania global a partir da pesquisa e da extensão em mobilidade humana	ROSA, Carolina Schenatto	2022	Unisinos
11	"Mães de primeira viagem" na cultura digital: o uso das plataformas para informação e apoio social	SILVA, Lucélia de Almeida	2022	UnB
12	Humanismo e didática: contribuições para o ensino e a aprendizagem da história	THOMSON, Ana Beatriz Accorsi	2022	UEL

Fonte: Elaboração do autor.

Nessas duas últimas etapas, identificamos, coletamos e validamos todo o material para ser analisado de acordo com os objetivos deste estudo. Essas etapas me auxiliaram, enquanto pesquisador, na delimitação do objeto de estudo.

2.6.3 Aplicação analítica do método geral adotado

A análise de dados é a etapa central na pesquisa qualitativa. Quaisquer que sejam os dados, é sua análise que, de modo decisivo, forma os resultados da pesquisa. Bogdan e Biklen (1984) afirmam que a análise de dados é o momento em que organizamos todo o material para compreender os fenômenos que estão sendo

estudados. É o momento em que procuramos esses padrões, investigando assim relações e tendências.

A primeira etapa analítica da jornada da teoria fundamentada é a codificação. Seus instrumentos e métodos de coleta de dados geram dados textuais que, de acordo com Charmaz (2009a), podem ser classificados como textos extraídos e textos existentes. Nesta investigação, os dados textuais coletados para serem analisados por meio da codificação foram do tipo textos existentes, ou seja, teses de doutorado, que, segundo Charmaz (2009a, p. 60), “consistem de documentos variados, cuja elaboração não tenha tido a participação do pesquisador”.

Neste particular, é sobremaneira importante observar que, na teoria fundamentada, a análise textual não pode ser feita de forma superficial e não cuidadosa. Ao contrário, como bem pontua Charmaz (2009a, p. 64), utilizar os textos existentes é tratá-los como objetos de análise minuciosa, visto que os processos que os determinam podem ser “ambíguos”, “invisíveis” e “irreconhecíveis”, exigindo, portanto, uma investigação rigorosa para não os ter apenas como objetos de confirmação de indícios.

Outrossim, a análise textual precisa se dar de forma contextualizada, obtendo a descrição dos períodos, dos autores e dos temas como ponto de partida para as análises. Nas palavras de Charmaz (2009a, p. 65), “a análise minuciosa de como você reúne os dados e de que dados você obtém ajuda a situá-los”. A autora acrescenta ainda que “essa análise minuciosa também o auxilia durante a codificação e categorização, porque você será capaz de situar a sua análise dentro do seu respectivo contexto social” (CHARMAZ, 2009a, p. 65).

No delineamento construtivista da teoria fundamentada, a codificação é formada por três fases: codificação inicial, codificação focalizada e codificação teórica. A primeira fase de codificação na teoria fundamentada construtivista, a codificação inicial, tem como principal objetivo fazer emergir o maior número possível de códigos. Neste estudo, essa fase teve início com uma leitura reflexiva e crítica dos resumos e posteriormente do texto integral das teses de doutorado, a qual, longe de ter sido um trabalho técnico enfadonho, despertou sensibilização e as primeiras intuições e análises.

Nesse momento, foram importantes aquelas duas primeiras diretrizes posturais recomendadas por Charmaz (2009a, p. 76), ou seja, permanecer aberto aos dados, permitindo que o texto “fale” e “se revele” ao pesquisador, com todas as suas nuances

e detalhes, e permanecer próximo aos dados, fixando-se rigorosamente aos textos, no desenvolvimento, ainda que exploratório, dos primeiros exercícios de codificação.

Assim, a leitura integral das 12 teses aconteceu de modo criterioso e com a percepção atenta e aguçada para investigar as seguintes questões: (1) O que se afirma sobre o uso da teoria fundamentada? (por exemplo, “nós usamos a teoria fundamentada”, “nós adotamos uma abordagem de teoria fundamentada”, “os dados foram codificados usando técnicas de teoria fundamentada”); (2) Até que ponto as diferentes perspectivas da teoria fundamentada são discutidas e usadas?; (3) A teoria fundamentada é mencionada no título, nas palavras-chave, no objetivo?; (4) Que técnicas e práticas específicas de teoria fundamentada são usadas? (por exemplo, codificação inicial, comparação constante, redação de memorandos); (5) Como os dados são coletados e analisados?; (6) O que os estudos de teoria fundamentada produzem e como são apresentados? (por exemplo, como um diagrama)?

Todas as respostas a essas questões foram registradas em uma planilha eletrônica e em um documento de texto, que serviram para auxiliar no processo de codificação. Também fizemos anotações extensas sobre descobertas interessantes que não se encaixavam em nossas questões de pesquisa.

Nessa fase inicial da codificação, os dados foram analisados com o objetivo de conceituar ideias, significados e sentidos expressados pelos autores em suas teses de doutorado e transformados, em seguida, em códigos. Ressalto que, nessa etapa de codificação, “os códigos são provisórios, comparativos e fundamentados nos dados” (CHARMAZ, 2009, p. 75). Provisórios porque permitem ao pesquisador manter-se aberto a outras possibilidades analíticas e a se adaptar aos dados de que dispõe. Assim, busquei uma direção analítica que me deixasse aberto aos indícios que os textos dos doutorandos traziam a partir de cada contexto para ver o que conseguia aprender enquanto codificava e onde isso poderia me levar.

Na codificação inicial, examinamos cuidadosamente os dados usando a codificação linha a linha. Nesta, procuramos retratar e nomear as ações presentes nas teses de doutorado para, dessa forma, compreender como se caracterizavam os processos conceituais e metodológicos do uso da teoria fundamentada. A utilização de códigos *in vivo* foi de fundamental importância para esse processo. Posteriormente, os dados foram agrupados em códigos, empregando o gerúndio. Esse procedimento analítico resultou em códigos provisórios que representam o fenômeno pesquisado. Exemplos de evidências empíricas desses códigos provisórios emergentes são

apresentados na Tabela 4. Um ponto importante a ser destacado é que, nessa fase, redigimos memorandos como registro de notas teóricas ou metodológicas referentes à primeira categorização.

Tabela 4 – Códigos provisórios e evidências empíricas.

Codificação inicial	Evidências empíricas
Declarando o uso da TF	<p>É uma pesquisa qualitativa, inspirada nas etapas da Teoria Fundamentada em Dados (TFD), na vertente Construtivista proposta por Charmaz (2009) (MEDEIROS, 2020). Esta investigação caracteriza-se por ser um estudo descritivo, de natureza qualitativa, pautando-se pela metodologia designada de Teoria Fundamentada (Grounded Theory), referendada nos estudos de Strauss e Corbin (2008) (SANTOS, 2020). Embasamos a pesquisa na Teoria Fundamentada partindo do princípio de que nos fornece as diretrizes e os caminhos para que se efetive, mas permitindo “adotá-los ou adaptá-los” (CHARMAZ, 2006, p. 23) sempre que necessários (DIAS, 2021). A imersão em campo, portanto, foi guiada pela TFD, bem como os dados obtidos mediante entrevistas intensivas analisados segundo fundamentos desta abordagem (OLIVEIRA, 2021). Trata-se de uma pesquisa qualitativa que utilizou como método a Teoria Fundamentada nos Dados (SILVA, 2022).</p>
Informando a perspectiva da TF	<p>Parti, neste trabalho, da perspectiva Straussiana apresentada na obra [...], e das proposições apresentadas por Kathy Charmaz (ROSA, 2022). Desenvolvi uma pesquisa qualitativa com abordagem na Teoria Fundamentada (TF), na perspectiva empregada por Charmaz (2009) (PEQUENO, 2021).</p>

Fonte: Elaboração do autor.

Dando continuidade ao processo analítico da teoria fundamentada, realizamos a codificação focalizada. O objetivo dessa etapa foi reorganizar os códigos provisórios gerados a partir da codificação inicial em um nível de abstração maior, com o objetivo de criar categorias conceituais. Os códigos provisórios gerados na codificação inicial foram meramente descritivos e, portanto, necessitaram ser transformados em códigos com um nível mais categórico, analítico e teórico de codificação. Um ponto importante a ser destacado é que, nesse processo, levamos em consideração os códigos provisórios que apresentaram semelhanças entre si e que tiveram o mesmo significado, fornecendo quatro categorias conceituais, isto é, códigos focados que foram considerados de maior valor analítico e de relevância para a questão de pesquisa entre os demais códigos: Alegação de uso da teoria fundamentada; Reconhecimento das perspectivas da teoria fundamentada; Declaração sobre o uso das características-chave; e Artefato produzido.

Nesse momento de categorização, emergiu a categoria central “uso da teoria fundamentada na pesquisa em educação”, que caracterizou os processos conceituais e metodológicos empregados para a construção teórica nas teses de doutorado desenvolvidas em programas de pós-graduação em Educação no Brasil, defendidas nos últimos três anos (2020 – 2022) e publicadas na BDTD. Essa categoria nos

permitiu entender que a teoria fundamentada está sendo empregada de modo indistinto e confuso na pesquisa em educação no Brasil.

A análise descritiva dos dados envolveu contagens de frequência das teses de acordo com o ano de publicação, a instituição na qual foi desenvolvida, o programa de pós-graduação em Educação, o nível de teorização e geração de teoria. Os dados serão refletidos nas figuras e tabelas apresentadas no Capítulo 4. Um resumo qualitativo foi feito em forma de tabela para incluir descrições das preferências metodológicas da teoria fundamentada e artefatos produzidos.

Por fim, ressaltamos que nosso propósito não foi analisar e criticar pedantemente as teses incluídas em nosso estudo, nem tampouco criticar os autores desses estudos. Em vez disso, chamamos a atenção para os mal-entendidos predominantes no uso da estratégia metodológica denominada teoria fundamentada e afirmamos que apenas a pesquisa que incorpora os componentes-chave da teoria fundamentada, apresentados de forma detalhada na Tabela 6, Seção 3.1.3, pode reivindicar ser um estudo de teoria fundamentada.

Esses componentes-chave podem aparecer em diferentes combinações em estudos qualitativos. Entretanto, todos devem estar presentes em um estudo de teoria fundamentada que afirma gerar teoria (STRAUSS; GLASER, 1967; GLASER, 1978; STRAUSS, 1987).

3 ARCABOUÇO CONCEITUAL

Este capítulo fornece uma visão geral da teoria fundamentada. Inicialmente discute sobre a tradução do termo *grounded theory* para a língua portuguesa. Em seguida, situa a teoria fundamentada dentro da tradição qualitativa. O capítulo segue apresentando alguns aspectos relevantes sobre a teoria fundamentada. Logo a seguir, aborda os métodos e processos essenciais empregados na condução de estudos com a teoria fundamentada. Depois, apresenta o contexto histórico em que a teoria fundamentada surgiu, seus desenvolvimentos sucessivos, as principais escolas e aproximações e distanciamentos entre elas. Na sequência, discute sobre o uso da revisão de literatura na teoria fundamentada. Em seguida, examina a relação entre conceitos sensibilizantes e teoria fundamentada. Depois, traz alguns argumentos sobre o uso de dados visuais com a teoria fundamentada. O capítulo conclui discutindo a possibilidade de investigação das mídias sociais com a teoria fundamentada.

3.1 *Grounded theory*: uma visão geral

Compreender bem uma estratégia de pesquisa sempre foi um pré-requisito para todo aluno que almeja cursar uma pós-graduação. Mas isso não é um problema nos dias atuais, pois atualmente, a competência científica faz parte da grade curricular da educação superior, oferecendo aos alunos a possibilidade de cursar disciplinas que abordam noções básicas sobre metodologias e técnicas de pesquisa. Todavia, nem sempre foi assim. Na época em que cursei a graduação em Ciência da Computação na UFPB, campus de Campina Grande, hoje Universidade Federal de Campina Grande, 1988-1994, ter contato com uma metodologia de pesquisa era privilégio dos seres apolíneos, isto é, os poucos alunos com bolsa de iniciação científica.

O sonho de ingressar em um curso de mestrado despertou-me a necessidade de superar a lacuna metodológica deixada pela formação superior. Foi, portanto, por meio desse anseio que enveredei esforços para aprender, de forma autônoma, uma metodologia de pesquisa que viabilizasse a elaboração de um projeto de pesquisa para vislumbrar a possibilidade de concorrer a uma vaga no curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UFPB.

Após ter concluído a redação do projeto de investigação, submetido ao PPGE e obtido aprovação, tive a oportunidade de cursar duas disciplinas sobre metodologia

de pesquisa, Pesquisa em Educação e Pesquisa em Estudos Culturais da Educação, que me ajudaram a consolidar esse aprendizado. Mais especificamente, foi na disciplina Pesquisa em Estudos Culturais da Educação, ministrada pela professora Dra. Windyz Ferreira, que iniciei minha jornada com a *grounded theory*.

Grounded theory é uma metodologia de pesquisa estruturada, flexível e apropriada para estudos em que pouco se sabe sobre um fenômeno. Seu objetivo principal é desenvolver uma teoria explicativa que revele um processo inerente à área substantiva de investigação (GLASER; STRAUSS, 1967; BRYANT; CHARMAZ, 2007). Uma das características definidoras da *grounded theory* é que ela visa gerar teoria fundada nos dados, ou seja, que é extraída a partir dos dados.

3.1.1 Tradução do termo *grounded theory* para a língua portuguesa

Discutindo sobre a tradução do termo *grounded theory* para a língua portuguesa, Tarozzi (2011) diz que *grounded* é um adjetivo impossível de expressar literalmente em português. Significa ao mesmo tempo: enraizado, embasado, fundamentado, mas também encravado, firme à terra, ou então pôr as bases, ensinar os primeiros rudimentos, preparar o fundo de um desenho. Ele é utilizado justamente para reforçar a ideia de que a teoria é fundada em dados representativos da realidade dos sujeitos estudados, a partir de seus comportamentos, palavras e ações (GOULDING, 2005).

Alguns tradutores, a exemplo de Carmem Lassi, tradutora de “O que é *grounded theory*: metodologia de pesquisa e de teoria fundamentada nos dados” (TAROZZI, 2011), com o intuito de manter a riqueza semântica do termo, preferiram conservar o original inglês. Outros optaram por traduzir a locução *grounded theory* de diversas maneiras, como “teoria emergente”, “teoria enraizada”, “teoria aterrada”, “teoria fundamentada nos dados” ou “teoria fundamentada em dados”.

Neste texto, decidimos seguir a tradução utilizada nas duas obras seminais sobre *grounded theory* traduzidas para o português brasileiro, *Basics of qualitative research: grounded theory procedures and techniques* (1990), de Anselm Strauss e Juliet Corbin, e *Constructing grounded theory: a practical guide through qualitative analysis* (2006), de Kathy Charmaz. Em ambas (STRAUSS; CORBIN, 2008; CHARMAZ, 2009a), o termo foi traduzido como “teoria fundamentada”. Glaser

abreviou e usou, tempos depois, o termo *Grounded Theory* como GT (GLASER; HOLTON, 2004). Na literatura brasileira, seguindo a tradução de *grounded theory* como “Teoria Fundamentada”, o termo é comumente abreviado como TF.

3.1.2 Situando a teoria fundamentada dentro da tradição qualitativa

Uma visão histórica da teoria fundamentada mostra que o termo *grounded theory* foi introduzido no léxico da pesquisa por dois sociólogos americanos, Barney Glaser e Anselm Strauss, na década de 1960, sobretudo com a publicação do livro *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research* (doravante, *Discovery*). Nessa obra, os autores desenvolveram formalmente um método geral aplicável tanto a estudos qualitativos como quantitativos (GLASER; STRAUSS, 1967). No entanto, a ênfase exposta no subtítulo da obra combina com a predominância de métodos qualitativos (STRAUSS; CORBIN, 1994).

Com efeito, conforme afirma Babchuk (2011), *Discovery* é uma das publicações que exerceram mais influência no cenário da pesquisa qualitativa contemporânea. Por certo, indiscutivelmente o método qualitativo mais utilizado, *Discovery* detém um status elevado dentro da tradição qualitativa, conforme evidenciado por relatos de estudiosos que traçam o desenvolvimento histórico do paradigma qualitativo (DENZIN, 1994; BRYANT; CHARMAZ, 2007a; OLESEN, 2007).

Por exemplo, o *Segundo Momento da Pesquisa Qualitativa* ou a *Fase Modernista* de Denzin e Lincoln (2005) ilustra claramente a primazia das contribuições dos sociólogos americanos Glaser e Strauss para esta era altamente formativa que influenciou os momentos subsequentes. A *Fase Modernista* é considerada, por eles, como “a era de ouro da análise qualitativa rigorosa, enquadrada na sociologia por *Boys in White* (Becker, Geer, Hughes, & Strauss, 1961) em uma extremidade e *Discovery of Grounded Theory* (Glaser & Strauss, 1967) na outra”¹ (DENZIN, LINCOLN, 2005, p. 17, tradução nossa).

Outrossim, Charmaz (2000, p. 509, tradução nossa) e Denzin (1994, p. ix, tradução nossa) proclamaram que *Discovery* conduziu a “revolução qualitativa”²,

¹ the golden age of rigorous qualitative analysis, bracketed in sociology by *Boys in White* (Becker, Geer, Hughes, & Strauss, 1961) at one end and the *Discovery of Grounded Theory* (Glaser & Strauss, 1967) at the other.

² qualitative revolution.

enquanto Merriam (2009, p. 6, tradução nossa) considerou uma das duas publicações seminais centrais para o “desenvolvimento do que hoje chamamos de pesquisa qualitativa”³.

Interessados em elevar os métodos qualitativos ao mesmo nível de respeitabilidade de suas contrapartes quantitativas bem estabelecidas, Glaser e Strauss introduziram a teoria fundamentada, que, à luz da reanálise teórica mais contemporânea, justapôs elementos dos campos qualitativo e quantitativo para oferecer uma nova abordagem para pesquisa social (BRYANT; CHARMAZ, 2007b).

3.1.3 Aspectos relevantes sobre a teoria fundamentada

A teoria fundamentada foi desenvolvida durante um tempo em que a análise de dados qualitativos era bastante impopular (CHARMAZ, 2006) e também sob escrutínio por falta de rigor científico (GOULDING, 2005). Destarte, Glaser e Strauss tinham em mente pesquisas qualitativas para as quais desejavam fornecer uma “sistematização da coleta, codificação e análise de dados para gerar teoria”⁴ (GLASER; STRAUSS, 1967, p. 18, tradução nossa).

Glaser e Strauss enxergaram na teoria fundamentada uma forma de oposição ao método tradicional de derivar teoria e testar hipóteses a partir de uma teoria existente. Ela representa, por conseguinte, uma metodologia inovadora que facilita “a descoberta de teoria a partir dos dados”⁵ (GLASER; STRAUSS, 1967, p. 1, tradução nossa). Isso implica que, ao usar este método, o pesquisador não está focado na dedução de hipóteses analisáveis a partir de teorias existentes, ou seja, na verificação de uma teoria; nem tampouco na mera descrição de um fenômeno social.

O foco de pesquisas, entendidas como um processo reiterativo, que usam como suporte metodológico a teoria fundamentada é, portanto, a *geração, criação* ou *construção* de teorias a partir de dados empíricos, dependendo da perspectiva adotada. Dito claramente, trata-se de uma metodologia cuja ênfase está em gerar teoria, não em verificá-la. Vê-se bem, portanto, que o êxito de uma pesquisa conduzida com a teoria fundamentada é uma teoria.

³ development of what we now call qualitative research.

⁴ systematization of the collection, coding and analysis of qualitative data for the generation of theory.

⁵ the discovery of theory from data.

Seu objetivo é *descobrir, gerar ou construir*, dependendo da perspectiva da teoria fundamentada escolhida pelo pesquisador, uma teoria explicativa que descubra um processo inerente à área substantiva de investigação (GLASER; STRAUSS, 1967; BRYANT; CHARMAZ, 2007a). Assim, o produto final de um estudo que usa a teoria fundamentada é uma teoria fundada e abrangente que explica um processo ou esquema associado a um fenômeno.

Como bem observa Charmaz (2009a, p. 28), uma característica fundamental da teoria fundamentada é o de “unir explicitamente o processo de pesquisa com o desenvolvimento de teoria, fazendo cair, em tal modo, a rígida divisão do trabalho entre empirista e teóricos”.

Na introdução de *Discovery*, a teoria fundamentada é definida como “um método geral de análise comparativa [...] e um conjunto de procedimentos capazes de gerar, sistematicamente, uma *teoria* fundada nos dados”⁶ (GLASER; STRAUSS, 1967, p. viii, tradução nossa, grifo nosso). Desde que foi apresentada pela primeira vez pelos co-inventores Barney Glaser e Anselm Strauss, a teoria fundamentada tem sido objeto de múltiplas definições e interpretações. Strauss e Corbin (2008, p. 12), por exemplo, mais de trinta anos depois, definiram a teoria fundamentada como “*teoria* que foi derivada de dados, sistematicamente reunidos e analisados por meio do processo de pesquisa”.

Charmaz (2012, p. 1, tradução nossa), por sua vez, entende que a teoria fundamentada é “um método sistemático de análise e coleta de dados para desenvolver *teorias* de médio alcance”⁷. Essas teorias contrastavam com as “grandes” teorias da sociologia de meados do século passado, as quais vasculharam as sociedades, mas não se baseavam em dados sistematicamente analisados.

No entanto, Birks e Mills (2015) referem-se à teoria fundamentada como um processo pelo qual a *teoria* é gerada a partir da análise de dados. Nesse contexto, a *teoria* não é descoberta; é desenvolvida pelo pesquisador que vê o mundo através de suas próprias lentes.

Chamo atenção para a presença da palavra *teoria* presente em todas as definições. Mas, o que é uma teoria? Para Strauss e Corbin (2008, p. 30) teoria denota

⁶ a general method of comparative analysis [...] and with various procedures designed to generate grounded theory.

⁷ Grounded theory is a systematic method of analysing and collecting data to develop middle-range theories.

“um conjunto de conceitos bem desenvolvidos relacionados por meio de declarações de relações que, juntas, constituem uma estrutura integrada que pode ser usada para explicar ou prever fenômenos”. Em outras palavras, “uma interpretação racional, densa, articulada e sistemática, capaz de dar conta da realidade estudada” (TAROZZI, 2011, p. 18).

Strauss e Corbin (2008) usam o termo “teorização” para denotar a atividade complexa de desenvolver teoria. Na visão deles, teorização é “o ato de construir, a partir dos dados, um esquema explanatório que integre sistematicamente vários conceitos por meio de declarações de relações” (STRAUSS; CORBIN, 2008, p. 37). Eles entendem que teorizar é um trabalho que implica não apenas conceber ou incutir ideias (conceitos), mas também formular essas ideias em um esquema lógico, sistemático e explanatório.

A teoria fundamentada é um método ou uma metodologia? Antes de saber o que os principais autores da teoria fundamentada falam a esse respeito, é importante entender a diferença entre uma metodologia e um conjunto de métodos. Partindo de uma filosofia congruente, uma metodologia é um conjunto de princípios e ideias que permeiam o plano de pesquisa. Métodos, por outro lado, são procedimentos práticos usados para gerar e analisar dados (BIRKS; MILLS, 2015). Para seus fundadores, a teoria fundamentada é um método geral (GLASER; STRAUSS, 1967), ou seja, uma metodologia, um discurso racional global, uma orientação sobre o método e a análise teórica do mesmo, um modo de pensar a realidade social.

Desta primeira definição, sucederam-se alternadamente, no tempo, opiniões diferentes sobre sua colocação entre os métodos e as metodologias. Barney Glaser compreende que a teoria fundamentada é essencialmente uma metodologia (GLASER, 1978, 1999). Já para Juliet Corbin, é um método, isto é, um conjunto de instrumentos, uma *techne* para trabalhar os dados da pesquisa empírica (COHEN; MANION, 1980; STRAUSS; CORBIN, 2008). Para Kathy Charmaz, é um método geral (CHARMAZ, 2009b; CHARMAZ, 2012), mas que foi generalizado e diluído. Todavia, por vezes, ela também a vê como uma constelação de métodos, entendidos como um conjunto de princípios e práticas (CHARMAZ, 2009a). Nessa esteira, dada a existência de diversas variantes, Bryant e Charmaz (2007, p. 12) argumentaram que a teoria fundamentada é melhor entendida como uma “família de métodos”⁸.

⁸ family of methods.

Não obstante, contrapondo-se a esta visão dualística, existe uma interação fluida que ocorre entre a metodologia e o método no processo de realização de uma investigação. De acordo com Tarozzi (2011, p. 18), a teoria fundamentada pode ser considerada ambas as coisas: “seja um olhar teórico sobre o recolhimento e a análise de dados (“um método geral”); e “um conjunto de procedimentos e de instrumentos concretos para recolher e analisar dados”. Em outros termos, como metodologia, a teoria fundamentada refere-se à escolha do pesquisador dessa estratégia como uma forma de conduzir a pesquisa. Já como método, a teoria fundamentada refere-se às técnicas e procedimento de coleta e análise de dados usados pelo pesquisador (BRYANT; CHARMAZ, 2007; CHARMAZ, 2011; CORBIN; STRAUSS, 2008; WALSH, *et al.*, 2015).

Nessa esteira, a teoria fundamentada pode ser usada livremente para incorporar metodologia e método, mas, mais especificamente, refere-se a uma teoria que é fundamentada ou desenvolvida indutivamente a partir de um conjunto de dados (SAUNDERS; LEWIS; THORNHILL, 2019). Em outros termos, a teoria fundamentada refere-se à metodologia, ao método de pesquisa e a teoria resultante de sua aplicação (BRYANT; CHARMAZ, 2007a; CHARMAZ, 2006).

Por fim, nós a definimos como um método geral ou como uma metodologia, não como um método, visto que uma metodologia é mais ampla e pode incluir métodos, técnicas, estratégias e ferramentas para coletar, analisar e relatar dados, que são usados de acordo com suposições filosóficas particulares sobre conhecimento científico e como é construído.

Apesar da multiplicidade de interpretações e da variedade de métodos de procedimentos que se multiplicaram em cinquenta anos desde a publicação de *Discovery*, alguns traços metodológicos constantes podem ser identificados, os quais representam as características fundamentais que qualificam as pesquisas que podem ser definidas como teoria fundamentada.

Para a apresentação de nossa análise, no Capítulo 5, é imperativo estabelecer os componentes-chave da teoria fundamentada. Considerando que sobre o uso concreto da teoria fundamentada existe muita confusão, pode-se dizer que na falta de todas as características que se seguem, mesmo declinadas em modo diverso, não se pode falar de teoria fundamentada: explorar um processo, amostragem teórica; simultaneidade entre recolher e analisar dados; usar o método da comparação constante em todos os níveis de análise; construir uma codificação a partir dos dados;

elaboração de conceitos, não descrição; e produção de memorandos e de diagramas (TAROZZI, 2011).

A esse respeito, com base no texto de Urquhart, Lehmann e Myers (2010), elaboramos algumas diretrizes para estudos de teoria fundamentada em educação (Tabela 5). Elas enfatizam as principais características distintivas da teoria fundamentada e sugerem como os esforços de construção de teoria que usam a teoria fundamentada em educação podem ser melhorados.

Tabela 5 – Diretrizes para estudos de teoria fundamentada em educação.

Comparação constante	A comparação constante é o processo de comparar constantemente instâncias de dados rotuladas como uma categoria específica com outras instâncias de dados na mesma categoria. A comparação constante contribui para o desenvolvimento da teoria ao expor as propriedades analíticas dos códigos e categorias a um exame minucioso. Essa diretriz para análise de dados incentiva os pesquisadores a serem rigorosos e teóricos (Charmaz, 2009a).
Conceituação iterativa	Essa diretriz sugere que os pesquisadores devem aumentar o nível de abstração e relacionar as categorias entre si por meio de um processo de conceituação iterativa. Na teoria fundamentada, isso é feito usando codificação teórica. As relações entre as categorias podem ser de muitos tipos diferentes, não apenas causais. A codificação teórica contribui para a compreensão das relações entre os conceitos ou fatores de uma teoria. Memorandos teóricos também são muito importantes para o desenvolvimento da codificação teórica e todo o processo de conceituação iterativa.
Amostragem teórica	Esta diretriz enfatiza a importância de decidir em bases analíticas onde amostrar a seguir no estudo. A amostragem teórica ajuda a garantir a natureza abrangente da teoria e garante que a teoria em desenvolvimento esteja realmente fundamentada nos dados.
Ampliação	Esta diretriz sugere como um pesquisador pode combater o que se diz ser um problema comum na teoria fundamentada, ou seja, a produção de uma teoria de baixo nível, que é então difícil de relacionar com a literatura mais ampla. Ampliação é o processo de agrupar categorias de nível superior em temas mais amplos. A ampliação contribui para a generalização da teoria.
Integração teórica	Essa diretriz ajuda o pesquisador a lidar com o que pensamos ser uma obrigação do teórico fundamentado – a integração teórica. Integração teórica significa relacionar a teoria com outras teorias do mesmo campo ou de um campo similar. É o processo de comparação da teoria substantiva gerada com outras teorias previamente desenvolvidas. Este princípio contribui para a integração teórica na disciplina e pode auxiliar na geração de teorias formais.

Fonte: Elaboração do autor, com base em Urquhart, Lehmann e Myers (2010).

Nunca é demais lembrar que essas cinco diretrizes que sugerimos não devem ser usadas mecanicamente. Embora o método da teoria fundamentada às vezes seja visto como um tanto estereotipado e sobrecarregado de regras (MELIA, 1996; KENDALL, 1999), gostaríamos de enfatizar que a aplicação das diretrizes requer considerável pensamento criativo.

Vale destacar que Glaser e Strauss (1967) evidenciaram três características metodológicas que distinguem a teoria fundamentada de outros métodos: aderência aos dados, relevância e a capacidade de “funcionar”. A estas, Glaser (1978) acrescentou sucessivamente uma quarta característica, a habilidade de modificar-se no tempo.

A teoria fundamentada é uma metodologia estruturada, flexível e fortemente indicada para conduzir uma pesquisa com um tema novo e ainda pouco explorado no qual, geralmente, uma teoria não está disponível para entendê-lo ou explicá-lo. Reconhecida no meio acadêmico como uma metodologia adequada para obter uma compreensão clara dos processos sociais subjacentes associados a um fenômeno, a teoria fundamentada requer do pesquisador criatividade e sensibilidade teórica para desenvolver a teoria.

Antes de iniciar qualquer estudo de investigação científica, o pesquisador deve ter uma compreensão sólida do processo de pesquisa. Um esboço bem desenvolvido do estudo e uma compreensão das considerações importantes na concepção e realização de um estudo conduzido com a teoria fundamentada são essenciais para que os objetivos da pesquisa sejam alcançados.

A seção a seguir fornece informações relevantes sobre o processo de realização de um estudo de teoria fundamentada.

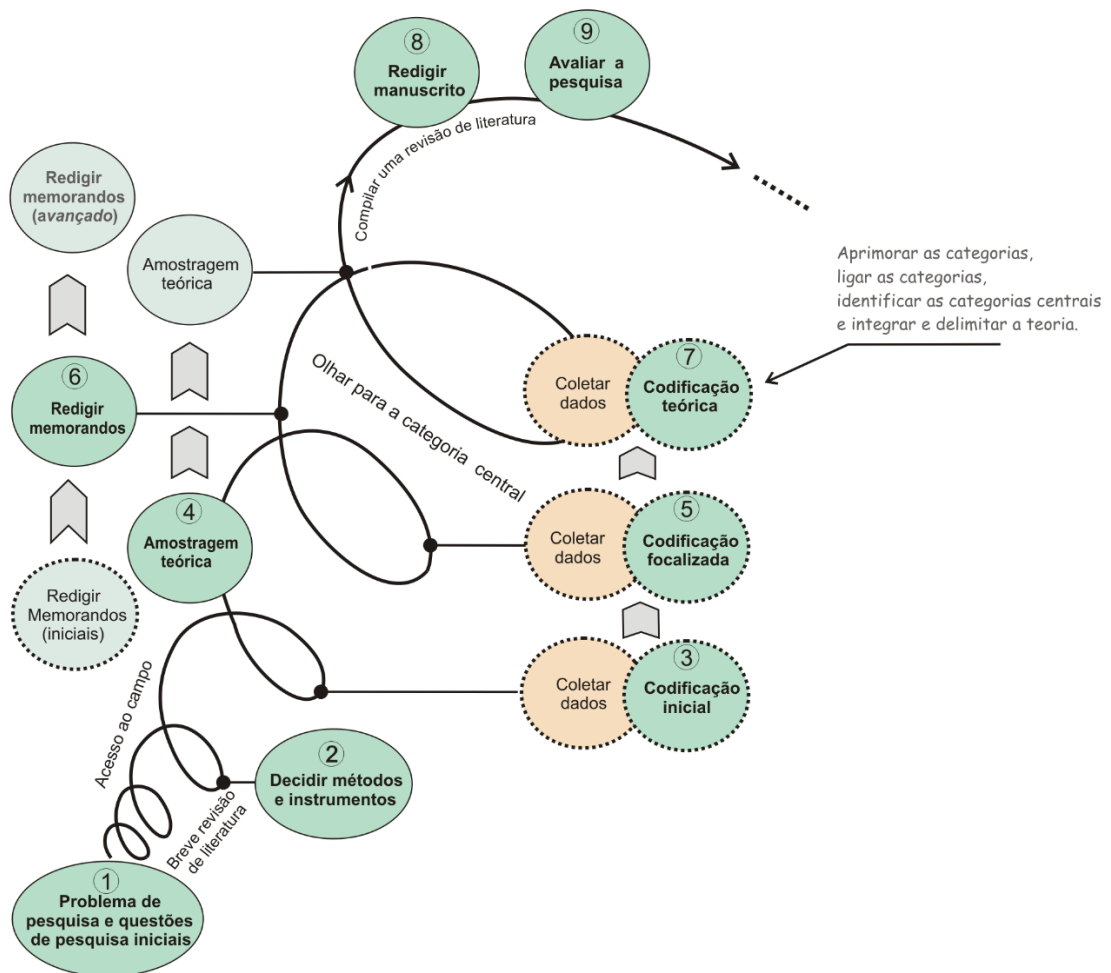
3.1.4 A jornada da teoria fundamentada

Podemos dizer que a teoria fundamentada tem como foco principal a criação de estruturas conceituais ou teorias por meio de conceituações e análises que emergem, diretamente, do processo de codificação de dados que é realizado por meio de vários procedimentos que vai da análise dos dados à conceituação e da conceituação à geração da teoria.

Para Charmaz (2009a), o processo da teoria fundamentada é constituído por sequências temporais reveladas que podem apresentar limites identificáveis com inícios e finais claros e marcas de referência entre eles. Glaser e Strauss (1967) descreveram os componentes desse processo sistemático e contínuo na forma de uma espiral de ciclos de coleta de dados, codificação, redação de memorandos e categorização teórica (Figura 10). A forma de espiral indica um processo de

desenvolvimento que, a partir de certo ponto de partida, procede analiticamente, mas não de modo constante e ordenado, retornando regularmente a algumas passagens, mas enfrentando-as cada vez em um nível diferente, mais alto.

Figura 10 – Representação do processo da teoria fundamentada construtivista.



Fonte: Elaboração do autor, com base em Tarrozi (2011, p. 60).

Com base nos textos de Brayant e Charmaz (2007), Glaser e Strauss (1967) e Charmaz (2009a), elaboramos uma síntese com algumas considerações sobre os componentes de um estudo de teoria fundamentada, conforme apresentados na Tabela 6.

Tabela 6 – Considerações sobre um estudo de teoria fundamentada.

Componente	Etapa	Descrição
Abertura	Ao longo do estudo	A metodologia da teoria fundamentada enfatiza a análise indutiva. A dedução é a forma usual de pensamento analítico na pesquisa em educação. A dedução se move do geral para o particular: começa com hipóteses ou teorias pré-existentes e coleta dados para testar essas teorias. Em contraste, a indução se move do particular para o geral: desenvolve novas teorias ou hipóteses a partir de muitas observações. A teoria fundamentada enfatiza particularmente a indução. Isso significa que os estudos de teoria fundamentada tendem a ter uma abordagem muito aberta ao processo que está sendo estudado. A ênfase de um estudo de teoria fundamentada pode evoluir à medida que se torna evidente para os pesquisadores o que é importante para os participantes do estudo.
Limite a exposição à literatura	Depende da abordagem	Em vez de começar com uma revisão abrangente da literatura, os proponentes da teoria fundamentada recomendam limitar a exposição à literatura e a teorias existentes (consulte a Seção 3.1.11 para diferentes posições em relação à revisão de literatura). Uma das principais razões para limitar o estudo da literatura é evitar que o pesquisador teste as teorias existentes ou pense em termos de conceitos estabelecidos.
Trate tudo como dados	Coleta e análise de dados	Quando Glaser diz “tudo é dado”, ele quer dizer tudo – dados qualitativos, dados quantitativos, dados semiestruturados, imagens, diagramas, vídeos e até mesmo teorias e literatura existentes.
Análise contínua e imediata de dados	Análise e coleta de dados	Em um estudo de teoria fundamentada, os pesquisadores não esperam até que os dados sejam coletados antes de iniciar a análise. Em um estudo de teoria fundamentada, a análise deve começar o mais rápido possível e continuar em paralelo com a coleta de dados, para permitir a amostragem teórica.
Amostragem teórica	Amostragem e coleta de dados	A amostragem teórica é central para o projeto de teoria fundamentada. Uma amostra teórica é informada por codificação, comparação e redação de memorandos. A amostragem teórica é projetada para servir à teoria em desenvolvimento. A análise levanta questões, sugere relações, destaca lacunas no conjunto de dados existente e revela o que os pesquisadores ainda não sabem. Selecionando cuidadosamente os participantes e modificando as perguntas feitas na coleta de dados, os pesquisadores preenchem lacunas, esclarecem incertezas, testam suas interpretações e constroem sua teoria emergente.
Sensibilidade teórica	Análise	Refere-se à capacidade do pesquisador de conceituar e estabelecer relações entre conceitos, está no cerne do desenvolvimento da teoria fundamentada. Tanto Glaser quanto Strauss e Corbin destacam o papel da criatividade nesse processo.
Codificação e comparação constante	Análise	A análise de dados depende da codificação – um processo de dividir os dados em componentes muito menores e rotular esses componentes – e comparar – comparar dados com dados, caso com caso, evento com evento, código com código, para entender e explicar a variação nos dados. Os códigos são eventualmente combinados e relacionados uns com os outros – nesta fase eles são mais abstratos, e são referidos como categorias ou conceitos.
Escrita de memorandos / desenhando diagramas	Análise	O analista escreve muitos memorandos ao longo do projeto. Os memorandos podem ser sobre eventos, casos, categorias ou relacionamentos entre categorias. Os memorandos são usados para estimular e registrar o pensamento em desenvolvimento dos analistas, incluindo as comparações feitas.
Classificação de memorandos	Análise	Também chamada de classificação teórica, é o processo contínuo de oscilação entre os memorandos e o esboço da teoria emergente para encontrar um ajuste adequado para todas as categorias resultantes da codificação. Assim como a redação de memorandos, a classificação não pode ser ignorada.
Saturação teórica	Amostragem, coleta e análise de dados	Em um estudo de teoria fundamentada, busca-se a saturação teórica. A saturação teórica refere-se ao ponto em que os conceitos da teoria que está sendo desenvolvida são bem compreendidos e novos dados não estão mais provocando revisões ou reinterpretções da teoria. O pesquisador para de coletar e analisar dados quando a saturação teórica é atingida.
Produção de uma teoria coesa	Análise e interpretação	Os resultados de um estudo de teoria fundamentada são expressos como uma teoria, ou seja, como um conjunto de conceitos que se relacionam entre si em um todo coeso. O pesquisador tenta ir além das categorias superficiais e desenvolver uma teoria coesa do fenômeno estudado. Como na maioria das ciências, essa teoria é considerada falível, dependente do contexto e nunca completamente finalizada.

Fonte: Elaboração do autor, com base nos textos de Brayant e Charmaz (2007), Glaser e Strauss (1967) e Charmaz (2009a).

Apresentamos, a seguir, de forma mais detalhada, os elementos metodológicos únicos presentes na jornada da teoria fundamentada.

a) Problema de pesquisa e questões de pesquisa iniciais

Uma teoria fundamentada não parte de hipóteses a serem testadas, derivadas de uma meticulosa análise da literatura ou de precedentes trabalhos empíricos. Nem tem sua origem, como outras pesquisas qualitativas, em objetivos específicos e focalizados. Esta se constrói, antes de tudo, do desejo ou da necessidade de explorar uma área de investigação, sem reduzi-la imediatamente a poucas variáveis controláveis ou a uma pergunta de pesquisa excessivamente pontual (TARROZI, 2011). Na teoria fundamentada, a definição de problema de pesquisa inicial deve ser bastante ampla. O interacionismo simbólico (BLUMER, 1954, 1959) sugere partir de conceitos sensibilizantes.

Em um estudo guiado pela teoria fundamentada, o pesquisador trabalha com uma área de interesse geral e não com um *problema de pesquisa* específico (MCCALLIN, 2003b). Isso não significa que não haja um problema específico, mas como escreve Glaser (1998, p. 116, tradução nossa), “esse problema e seu processamento surgirão nos estágios iniciais da pesquisa. E por certo surgirá se não for descarrilado pelo que o pesquisador acredita ser de antemão relevante e o força ao estudo”⁹. Ao comentar sobre o surgimento de problemas em seu próprio estudo, *Awareness of dying* (GLASER; STRAUSS, 1965), Glaser (1998, p. 119, tradução nossa) afirma: “não tínhamos ideia de que a conscientização era um problema que a equipe médica tinha que lidar constantemente e que eles o faziam gerando contextos de conscientização”¹⁰.

Como é comum na teoria fundamentada, a *questão de pesquisa* inicial é sempre ampla, mas não tão aberta, não excessivamente focalizada e até certo ponto provisória (CRESWELL, 1994; TAROZZI, 2011). Isso possibilita ao teórico fundamentado a flexibilidade de explorar os fenômenos investigados de maneira irrestrita (STRAUSS; CORBIN, 2008). À medida que o estudo progride, a questão de pesquisa estreita-se progressivamente e torna-se mais focada (CHARMAZ, 2006).

⁹ This problem and its processing will emerge in the initial stages of the research. And it will emerge if it is not derailed by what the researcher thinks is relevant beforehand and forces it on the study.

¹⁰ we had no idea that awareness was a problem that the medical team had to handle constantly and that they did so by generating awareness contexts.

b) Decidir métodos e instrumentos de coleta de dados

Na jornada da teoria fundamentada, o pesquisador coleta alguns dados iniciais para explorá-los por meio da codificação inicial. Embora a teoria fundamentada se aplique a qualquer tipo de dado isolado ou de forma combinada (GLASER, 2010), seus *instrumentos e métodos de coleta de dados* típicos (observação, entrevistas e análise de documentos) geram dados textuais (STRAUSS; CORBIN, 1990; CHARMAZ, 2009a; TAROZZI, 2011) que, de acordo com Charmaz (2009a), podem ser classificados como: textos extraídos e textos existentes.

Para ela, textos extraídos “são aqueles que envolvem os participantes na produção escrita dos dados em resposta a uma solicitação do pesquisador” (CHARMAZ, 2009a, p. 58), ou seja, são coconstruídos pela interação entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa. Os textos existentes, por sua vez, “consistem de documentos variados, cuja elaboração não tenha tido a participação do pesquisador”, ou seja, “diferenciam-se dos textos extraídos pelo fato de o pesquisador não influenciar em sua produção” (CHARMAZ, 2009a, p. 60).

Desse modo, é importante observar que as pesquisas conduzidas com a teoria fundamentada que tratam de artefatos visuais, a exemplo de vídeos e imagens, possuem como objeto de pesquisa, de fato, os dizeres enunciativos sobre esses artefatos. Melhor dizendo, seus objetos de estudos não são os artefatos visuais, mas os textos extraídos a partir deles. Vê-se, portanto, que apesar de a imagem visual possuir um papel de destaque no cenário contemporâneo, quando é edificada ao status de objeto de estudo por meio da teoria fundamentada, ela atua como coadjuvante, pois o foco da teoria fundamentada ainda está no discurso sobre a imagem visual.

c) Amostragem teórica

Na teoria fundamentada, o procedimento de seleção dos dados é denominado *amostragem teórica* que, segundo Charmaz (2009a), é

[...] um tipo da amostragem da teoria fundamentada na qual o pesquisador visa a desenvolver as propriedades das suas categorias ou teorias em desenvolvimento, e não testar amostras de população selecionadas de forma aleatória ou de distribuições representativas de uma determinada população. Ao empregar a amostragem teórica, o pesquisador busca pessoas, eventos ou informações para elucidar e

definir os limites e a relevância das categorias (CHARMAZ, 2009a, p. 249).

Trata-se, pois, do procedimento de seleção dos dados de pesquisa. Em outras palavras, a amostragem teórica visa a buscar dados pertinentes para desenvolver a teoria emergente. Contudo, seu principal objetivo é elaborar e refinar as categorias que constituem a teoria. Ela não se forma em definitivo, antecipadamente, ou mesmo no início da pesquisa, mas no decorrer dela, na medida em que for identificada a necessidade de mais e melhores esclarecimentos no trabalho conceitual em busca da saturação das categorias e da teoria substantiva emergente.

Vê-se, portanto, que os estudos de teoria fundamentada são caracterizados pela amostragem teórica, mas isso requer que alguns dados iniciais sejam coletados e analisados. A amostragem deve, portanto, começar propositalmente, como em qualquer estudo qualitativo, com uma *amostragem intencional inicial*.

À vista disso, ressalta-se a relevância do processo de busca, avaliação e seleção dos dados iniciais para os resultados da pesquisa. Pois, como bem pontua Charmaz (2009a):

A qualidade, e a credibilidade, do seu estudo começam pelos seus dados. Um estudo baseado em dados ricos, substanciais e relevantes se destaca. Assim, além da sua utilidade para o desenvolvimento de categorias centrais, dois outros critérios para os dados são a sua adequação e a sua suficiência para a representação dos eventos empíricos (CHARMAZ, 2009a, p. 36).

Nessa estratégia de pesquisa, não há regras fixas em relação à quantidade de dados, entretanto, esse é um ponto importante a ser considerado. Se por um lado o excesso de dados não garante por si só um resultado persuasivo, sofisticado ou mesmo definitivo, tampouco a sua limitação oferece condições para gerar uma teoria fundamentada substantiva que, de fato, alcance uma saturação teórica das categorias conceituais emergentes.

Nesse ponto, é essencial uma sensibilidade do pesquisador que permita considerar a quantidade, a qualidade, a relevância e a suficiência dos dados para um estudo adequado e uma teoria fundamentada sofisticada. Charmaz (2009a, p. 36) recomenda planejar “a coleta de dados suficientes para suprir o [...] trabalho e o quadro mais amplo possível do tópico”.

Como visto, na teoria fundamentada “a amostra não se forma a priori, mas no decorrer da pesquisa, seguindo as lacunas da teoria emergente, [...] recolhendo dados de sujeitos e de contextos” (TAROZZI, 2011, p. 23). Ou melhor, a teoria fundamentada permite que a amostragem evolua durante o processo de coleta de dados, em vez de pré-determinar um conjunto de amostragem.

Portanto, ao selecionar os dados iniciais da pesquisa, não precisamos nos preocupar em definir previamente o tamanho da amostra que será necessária em toda a pesquisa. Essa decisão vai sendo tomada ao longo do caminho, pelo contato com o campo e com a saturação das categorias. O pesquisador pode alegar ter atingido a saturação quando não surgirem dados novos ou relevantes para cada categoria, nenhuma nova categoria de dados for encontrada e a teoria resultante for capaz de explicar todos os dados sem lacunas teóricas (DEY, 1999; STRAUSS; CORBIN, 2008).

O método de análise comparativa constante é utilizado para encontrar consistências e diferenças, com o objetivo de refinar continuamente conceitos e categorias teoricamente relevantes. Este processo iterativo comparativo contínuo que abrange a teoria fundamentada, a diferencia de uma análise puramente descritiva.

d) Geração/coleta e análise simultâneas de dados

Como vimos, uma marca registrada da teoria fundamentada é a *geração/coleta e análise simultâneas de dados*. Na teoria fundamentada, os pesquisadores podem utilizar dados qualitativos e quantitativos conforme defendido pela máxima de Glaser (1998); “tudo é dado”. Embora as entrevistas sejam um método comum de geração de dados, as fontes de dados podem incluir grupos focais, questionários, pesquisas, transcrições, cartas, relatórios governamentais, documentos, música, artefatos, vídeos, imagens, blogs, plataformas de mídias sociais e memorandos (MILLS; BIRKS; HOARE, 2014). Os dados eliciados são produzidos pelos participantes em resposta ou guiados pelo pesquisador, enquanto os dados existentes incluem dados que já estão disponíveis, como documentos e literatura publicada (BIRKS; MILLS, 2015; RALPH; BIRKS; CHAPMAN, 2014). Embora esta seja uma interpretação de como os dados eliciados são gerados, outras abordagens a teoria fundamentada reconhecem a atuação dos participantes na co-construção de dados com o pesquisador. A relação que o pesquisador tem com os dados, como eles são gerados e coletados,

determinará o valor de sua contribuição para o desenvolvimento da teoria fundamentada final (BIRKS; MILLS, 2015). A importância dessa relação se estende à análise de dados conduzida pelo pesquisador através dos vários estágios de codificação.

e) Codificação

A *codificação* é essencial para o desenvolvimento de uma teoria fundamentada (CHARMAZ, 2009a). Ela é a primeira etapa analítica da jornada da teoria fundamentada. Em vez de aplicar conceitos existentes a seus dados, os teóricos fundamentados criam códigos à medida que estudam seus dados e, em termos abreviados, definem o que veem neles. A codificação ajuda o pesquisador a começar a conceituar quais processos básicos ocorrem no cenário ou situação de pesquisa.

Para Charmaz (2009a, p. 70), “a codificação é o elo fundamental entre a coleta dos dados e o desenvolvimento de uma teoria emergente para explicar esses dados. Pela codificação, você define o que ocorre nos dados e começa a debater-se com o que isso significa”. Nela, questionamos de modo analítico e conceitual os dados que coletamos. Esses questionamentos, por sua vez, não apenas favorecem a compreensão do fenômeno estudado, contribuem também para a orientação da coleta de dados subsequente voltada para as questões analíticas que definimos.

Na prática, ao codificar, o pesquisador categoriza segmentos de dados com uma denominação concisa que, simultaneamente, resume e representa cada parte dos dados. Em outros termos, “codificar significa nomear segmentos de dados com uma classificação que, simultaneamente, categoriza, resume e representa cada parte dos dados” (CHARMAZ, 2009a, p. 69). Como observa Charmaz (2009a), durante a codificação, o pesquisador gera os ossos de análise que serão então integrados e agregados na fase de codificação teórica – o que é crucial para identificar temas emergentes para posterior análise e posterior desenvolvimento teórico.

Tarozzi (2011, p. 122, grifo do autor), de forma mais técnica, define codificação como “o conjunto de procedimentos e das técnicas para conceituar os dados”. No procedimento da codificação, categorizamos segmentos de dados atribuindo-lhes uma identificação, uma etiqueta, por meio de um ou mais termos que lhe resumem e lhe representam conceitual e analiticamente. Os códigos já são um primeiro exercício

interpretativo e analítico sobre os dados, na busca por explicá-los e compreendê-los, e por consequência formular uma explicação e compreensão do fenômeno estudado.

De acordo com Charmaz (2001, p. 6398, tradução nossa), a codificação na teoria fundamentada inclui as seguintes características: “(a) um foco na ação e no processo, (b) uma prática de codificação inicial linha por linha, (c) um envolvimento simultâneo na codificação e coleta de dados adicionais, (d) uma ênfase no desenvolvimento analítico, ao invés de descrição”¹¹.

Charmaz (2009a, p. 76-77) recomenda um “código para a codificação”, melhor dizendo, diretrizes que refletem a postura do pesquisador e em relação à codificação e a como realizar a codificação, a saber: “permaneça aberto ao que o material sugere e fique atento a isso. Mantenha os seus códigos curtos, simples, ativos e analíticos”.

Na teoria fundamentada, a codificação pode ser categorizada em fases iterativas distintas. As três principais perspectivas da teoria fundamentada usam diferentes terminologias para explicar cada fase de codificação (Tabela 7).

Tabela 7 – Comparação da terminologia de codificação na teoria fundamentada glaseriana, straussiana e construtivista.

Escola da teoria fundamentada	Terminologia de codificação		
	Inicial	Intermediária	Avançada
Glaseriana	Codificação aberta	Codificação seletiva	Codificação teórica
Straussiana	Codificação aberta	Codificação axial	Codificação seletiva
Construtivista	Codificação inicial	Codificação focalizada	Codificação teórica

Fonte: Adaptado de Birks e Mills (2015).

Birks e Mills (2015) usam os termos codificação inicial, intermediária e avançada que se relacionam com análise e desenvolvimento conceitual de baixo, médio e alto nível. A terminologia de codificação na teoria fundamentada straussiana refere-se à codificação aberta, axial e seletiva, produzindo um conjunto discursivo de proposições teóricas (BIRKS; MILLS, 205; STRAUSS; CORBIN, KELLE, 2007). Os teóricos fundamentados construtivistas referem-se à codificação inicial, focalizada e teórica (MILLS; BIRKS; HOARE, 2014). Os termos de codificação desenvolvidos por Birks e Mills (2015), usados na Tabela 5, podem ser alterados para refletir a

¹¹ (a) a focus on action and process, (b) a practice of line by line initial coding, (c) a simultaneous involvement in coding and further data collection, (d) an emphasis on analytic development rather than description.

terminologia de codificação usada nas respectivas abordagens de teoria fundamentada adotada pelo pesquisador.

f) Codificação inicial: identificação de códigos e conceitos

Codificação inicial ou aberta é a primeira fase da análise. Nela, os dados devem ser analisados o mais detalhadamente possível. De forma geral, a codificação qualitativa identifica temas e tópicos sobre os quais o pesquisador pode escrever; ele pode usar esses tópicos como áreas para classificar e sintetizar o material. Deferentemente da maioria dos pesquisadores qualitativos, que codifica temas e tópicos, ao conduzir uma codificação inicial com a teoria fundamentada, o pesquisador deve se fixar rigorosamente aos dados, observar ações em cada segmento de dados, em vez de aplicar categorias pré-existentes aos dados, e permanecer aberto à exploração de quaisquer possibilidades teóricas em que possa reconhecer como dados.

De acordo com Charmaz (2009a), na medida do possível, os dados devem ser codificados como ações. Na teoria fundamentada, os códigos identificam processos e ações sociais e psicológicas em oposição a temas. Charmaz (2009a) enfatiza manter os códigos o mais semelhante possível aos dados e defende a incorporação de ações nos códigos em um processo de codificação iterativo. Essas técnicas procedurais em relação aos dados, com atenção voltada para as ações neles expressas, evitam os chamados “saltos conceituais” e a tentação de adotar “teorias existentes, antes que tenhamos realizado o trabalho analítico necessário (CHARMAZ, 2009a, p. 74).

Na codificação inicial, os dados são fragmentados e analisados com o objetivo de conceituar ideias e/ou significados expressos pelos participantes, transformando-os em códigos. Esse processo pode ser realizado palavra por palavra, linha por linha ou incidente por incidente. A codificação de cada linha dos dados permite a obtenção de *insights* sobre qual tipo de dados deve ser coletado a seguir, refinando esses dados e direcionando a investigação posterior. Nesse momento, é importante que o pesquisador fique atento se suas tendências, suposições ou crenças pessoais, ou dos informantes, estão interferindo na análise (CHARMAZ, 2009a). Dessa forma, ele refina os dados e direciona a investigação posterior no início da coleta de dados. A codificação linha a linha fornece indicações a serem buscadas (CHARMAZ, 2009a).

Na teoria fundamentada, os pesquisadores estudam seus dados e perguntam: "O que está acontecendo aqui?". Charmaz (2009a) utiliza a codificação linha por linha como um dispositivo heurístico para definir o que veem em seus dados. Esse tipo de codificação significa denominar cada uma das linhas dos seus dados escritos (GLASER, 1978). A codificação linha a linha funciona particularmente bem com dados detalhados sobre problemas ou processos empíricos fundamentais. Os dados novos e a codificação linha a linha incentivam o pesquisador a permanecer aberto aos dados e a perceber as nuances destes.

Ao passo que Charmaz (2009a) trabalha com codificação linha a linha, observa que alguns adeptos da teoria fundamentada deslocam-se pelos seus dados palavra por palavra. Essa abordagem pode ser especialmente útil ao trabalhar com documentos ou determinados tipos de dados efêmeros, como os dados obtidos na Internet.

Da mesma forma, a codificação incidente por incidente pode ser mais útil com dados observacionais que já foram sujeitos a seleção e interpretação em seu registro. Glaser (1978) primeiro defendeu a codificação linha por linha, entretanto, recentemente favorece a codificação incidente por incidente, na qual ele compara vários incidentes nos dados entre si. No entanto, ambas as abordagens são comparativas e se concentram no desenvolvimento analítico.

Algumas estratégias flexíveis, apresentadas por Charmaz (2009a), ajudam o pesquisador a codificar:

- Dissolução dos dados em suas partes constituintes ou em suas propriedades.
- Definição das ações nas quais eles se baseiam.
- Busca por suposições tácitas.
- Explicação das ações e dos significados implícitos.
- Cristalização da significação dos pontos essenciais.
- Comparação de dados com dados.
- Identificação de lacunas nos dados (CHARMAZ, 2009a, p. 77-78).

Ao utilizar essas estratégias de forma flexível e seguir as indicações dos seus dados, a codificação leva ao desenvolvimento de categoria teóricas. É importante que o pesquisador se fixe nos seus dados e construa sua análise de forma gradual. O estudo dos seus dados pela codificação linha a linha desperta novas ideias a serem investigadas. Os códigos iniciais ajudam o pesquisador a separar os dados em categorias e a perceber os processos. Charmaz (2009a, p. 79) apresenta alguns

questionamentos que ajudam o pesquisador a observar as ações e a identificar os processos significativos:

- Qual(is) processo(s) está(ão) em questão aqui? Como posso defini-lo(s)?
- Como este processo se desenvolve?
- Como age(agem) o(s) participante(s) de pesquisa quando envolvido(s) neste processo?
- O que o(s) participante(s) de pesquisa declara(declaram) pensar e sentir quando envolvido(s) neste processo? O que poderia indicar o(s) seu(s) comportamento(s)?
- Quando, por que e como o processo se modifica?
- Quais são as consequências do processo? (CHARMAZ, 2009a, p. 79).

O uso de gerúndios para codificação ajuda o pesquisador a ver ações e começar a teorizar processos. Neste particular, Charmaz (2009a, p. 49) afirma que os gerúndios carregam consigo “um forte senso de ação e sequência, ao mesmo tempo em que ajudam a manter o foco nas respostas e significados contextuais dos participantes”. Ela ressalta a importância do uso de verbos conjugados no gerúndio para representar as ações que estão sendo codificadas, por exemplo: buscando, realizando, sentindo, etc. O objetivo da adoção do gerúndio é auxiliar no desenvolvimento da sensibilidade teórica do pesquisador, possibilitando a identificação de conceitos e processos em desenvolvimento (CHARMAZ, 2009a). Gerúndios permitem que teóricos fundamentados vejam processos implícitos, façam conexões entre códigos e mantenham suas análises ativas e emergentes (CHARMAZ, 2008).

Outra técnica que também pode ser utilizada nessa fase é a da codificação *in vivo*. Esse tipo de codificação utiliza diretamente as expressões exatas formuladas pelos autores. Essas expressões, que condensam e conservam significados atribuídos pelos próprios autores ou participantes, são então selecionadas pelo pesquisador diretamente do texto e analisadas na sua condição de códigos *in vivo*. Os códigos *in vivo* ajudam os teóricos fundamentados a discernir os significados dos participantes e a explicar suas ações emergentes.

Uma das vantagens da codificação *in vivo* é a de permanecer o mais fiel possível aos dados e suas origens, isto é, à interpretação que lhe dão seus próprios autores. Embora seja prerrogativa do pesquisador atribuir novos rótulos ou códigos *in*

vivo, os rótulos/termos devem ser capazes de descrever os dados subjacentes e também evocar significados e ações.

A codificação da teoria fundamentada é interativa e comparativa. Qualquer que seja o conjunto de dados com que o pesquisador começa a codificar na teoria fundamentada, ele utiliza os métodos comparativos constantes (GLASER; STRAUSS, 1967) para estabelecer distinções analíticas, e, assim, realizar comparações a cada nível do processo analítico.

Os métodos comparativos constantes são um processo simultâneo e concorrente de codificação e análise. Eles devem ser aplicados, ao longo da investigação, entre diferentes dados, entre os códigos, entre as categorias, entre os códigos e as categorias, anotando-se conclusões, mesmo que preliminares e ensaísticas, nos memorandos de trabalho, que servirão posteriormente para evoluir a análise na etapa seguinte, alcançar a(s) categoria(s) central(is), emergir a teoria substantiva e redigir o relatório de pesquisa. Como bem pontua Glaser e Strauss (1967, p. 102, tradução nossa), “o propósito do método comparativo constante de codificação e análise conjuntas é gerar teoria de forma mais sistemática (...) usando codificação explícita e procedimentos analíticos”¹². Os mesmos autores afirmam que “o método comparativo constante é projetado para auxiliar o analista (...) na geração de uma teoria que seja integrada, consistente, plausível, próxima aos dados”¹³ (GLASER; STRAUSS, 1967, p. 103, tradução nossa).

A etapa de codificação inicial permanece aberta para o estabelecimento de novos códigos e conceitos, assim fundamentados nos dados.

g) Codificação intermediária: identificação das categorias

A codificação intermediária, segunda etapa de codificação da teoria fundamentada, permite separar, classificar e sintetizar grandes quantidades de dados. Nela, comparam-se os códigos iniciais para selecionar aqueles que têm maior poder analítico ou determinar um novo código que capture uma quantidade de códigos iniciais. A codificação intermediária direciona a pesquisa em andamento. Nessa etapa, os códigos elaborados são mais direcionados, seletivos e conceituais, pois devem

¹² The purpose of the constant comparative method of joint coding and analysis is to generate theory more systematically [...] using explicit coding and analytic procedures.

¹³ the constant comparative method is designed to aid the analyst [...] in generating a theory that is integrated, consistent, plausible, close to the data.

sintetizar e explicar segmentos maiores de dados. Para isso, também podem ser utilizados os códigos mais significativos e/ou frequentes identificados na etapa anterior, a partir da definição, pelo pesquisador, de quais códigos iniciais possibilitam uma melhor compreensão analítica para os dados (KENNY, FOURIE, 2015; CHARMAZ, 2009a).

Após a conclusão do estágio de codificação inicial, a codificação intermediária é empregada para identificar as categorias principais emergentes. Nessa fase, realiza-se um trabalho mais sofisticado e refinado. Os objetivos dessa etapa de codificação compreendem: alcançar a saturação na análise dos dados, a densidade conceitual e a emergência da teoria substantiva. Ou seja, a codificação intermediária acontece quando o trabalho de codificação inicial já alcançou um certo grau de maturidade, a ponto de poder identificar, ainda que de modo não definitivo e consistente, uma ou mais categorias centrais.

A categoria central representa o conceito organizador central mais potente analiticamente. A identificação da categoria central depende da percepção do pesquisador e representa o processo mais relevante na área investigada (CHARMAZ, 2009; TAROZZI, 2011).

h) Codificação avançada: saturação das categorias centrais

Enquanto a codificação intermediária facilita a organização dos códigos e conceitos, estabelecidos durante a etapa de codificação inicial, em categorias de nível superior, a codificação avançada, a última etapa da codificação, permite a saturação das categorias centrais identificadas durante a codificação intermediária. Ela é o ápice da busca, identificação e consistência de uma ou mais categorias centrais, que são conceitos-chave e centrais com alto poder explicativo do fenômeno, que amalgamam em si a teoria emergente substantiva que estava sendo buscada nos dados. A categoria central trata-se de um conceito (ou conceitos) que

[...] representa o processo social de base, que sintetiza um conceito ao mesmo comportamental e social, psicológico e sociológico, em que os atores agem em um contexto com relação a um tema. Esse conceito unifica as categorias e dá a razão das variações nos dados. É um conceito que exprime uma intensa potência analítica, é saturado, denso, mas poroso, capaz de integrar as categorias porque é extremamente ramificado nas mesmas, é completo e tem grande poder explicativo (TAROZZI, 2011, p. 140).

Durante cada um dos processos de refinamento e saturação, a análise passa da mera descrição à conceituação. Esse é, portanto, o esperado momento heurístico culminante para quem utiliza a metodologia teoria fundamentada em qualquer campo de pesquisa.

i) Redação de memorandos

A redação de memorandos é uma parte importante do processo de codificação (CHARMAZ, 2009a; STRAUSS; CORBIN, 2008). Ela é um processo analítico considerado essencial para garantir a qualidade da teoria fundamentada. Os memorandos são o depósito de ideias geradas e documentadas por meio da interação com os dados (STRAUSS; CORBIN, 2008). Eles servem ao pesquisador como ferramentas analíticas (CHARMAZ, 2009a); ajudando-o a fazer uma pausa e refletir sobre o procedimento de coleta de dados e sobre os dados coletados. Eles fornecem *insights* e também são úteis para deliberar sobre o ponto de vista de um determinado sujeito. Os memorandos fornecem registros detalhados dos pensamentos, sentimentos e contemplações intuitivas dos pesquisadores (BIRKS; MILLS, 2015).

De acordo com Charmaz (2009a), os memorandos devem ser informais e escritos tanto no estágio inicial da coleta de dados (memorandos iniciais) quanto nos estágios posteriores da análise dos dados (memorandos avançados). A autora também afirma que os memorandos sugerem como os conceitos sensibilizantes, mantidos silenciosos por algum tempo, podem murmurar durante a codificação e a análise.

Redigir memorandos é uma contribuição distinta da teoria fundamentada, embora a maioria dos pesquisadores qualitativos, atualmente, use esse método. Os teóricos fundamentados variam nos detalhes e no nível analítico de seus memorandos. Lempert (2007) considera a escrita de memorandos crucial, pois os memorandos levam os pesquisadores a analisar e codificar dados e desenvolver códigos em categorias no início do processo de codificação.

Os memorandos detalham por que e como as decisões tomadas relacionadas à amostragem, codificação, colapso de códigos, criação de novos códigos, separação de códigos, produção de uma categoria e identificação de relacionamentos abstraídos para um nível mais alto de análise (BIRKS; MILLS, 2015). Assim, os memorandos são notas analíticas informais sobre os dados e as conexões teóricas entre as categorias

(GLASER; HOLTON, 2004). Redação de memorandos é uma atividade contínua que constrói ativos intelectuais, promove o impulso analítico e informa as descobertas da teoria fundamentada (BIRKS; MILL, 2015; CHARMAZ, 2012).

Ela é uma parte crucial do processo de construção teórica porque os teóricos fundamentados definem os principais aspectos da teorização por meio de comparações constantes de dados com outros dados, dados com códigos, códigos com códigos, códigos com categorias e categorias com categorias. Os memorandos registram e preservam o processo comparativo e as descobertas que o pesquisador faz a partir deles. À medida que os pesquisadores se envolvem com os dados e suas análises iniciais, surgem novas questões analíticas que geram mais escrutínio dos dados e mais memorandos (CHARMAZ, 2015).

Ao longo da redação do memorando, os pesquisadores trazem dados brutos para o memorando e explicam como esses dados informam a análise emergente. Ao integrar dados e análises, os pesquisadores constroem seções de seus relatórios à medida que avançam. Assim, eles podem continuar ajustando seus memorandos para dar-lhes maior poder analítico (CHARMAZ, 2015). Um teórico fundamentado objetivista prossegue enfatizando as características externas do código e os processos com os quais está ligado. Os teóricos fundamentados construtivistas, por sua vez, buscam seus próprios pressupostos e significados implícitos, bem como os de seus sujeitos de pesquisa (CHARMAZ, 2001).

Várias diretrizes são importantes para a redação de memorandos na teoria fundamentada: (1) nomeie os memorandos para facilitar a classificação e o armazenamento; (2) escreva memorandos durante todo o processo de pesquisa; (3) defina o código ou categoria por suas propriedades encontradas nos dados; (4) delineie as condições sob as quais o código ou categoria surge, é mantido e alterado; (5) compare o código ou categoria com outros códigos e categorias; (6) inclua os dados dos quais o código ou categoria é derivado diretamente no memorando; (7) delineie as consequências do código ou categoria; (8) observe lacunas nos dados e conjecturas a respeito (CHARMAZ, 2008). Escrever memorandos seguindo essas diretrizes leva o pesquisador a ir além da descrição e da narrativa.

j) Sensibilidade teórica

A sensibilidade teórica abrange todo o processo de pesquisa. O termo *sensibilidade teórica* foi desenvolvido inicialmente por Glaser e Strauss (1967) em

Discovery. A sensibilidade teórica é a capacidade de saber quando você identifica um segmento de dados que é importante para sua teoria. Enquanto Strauss e Corbin (2008) descrevem a sensibilidade teórica como o *insight* sobre o que é significativo nos dados para o desenvolvimento da teoria, Birks e Mills (2015, p. 181, tradução nossa) definem a sensibilidade teórica como “a capacidade de reconhecer e extrair dos dados elementos que tenham relevância para a teoria emergente”¹⁴. A condução da teoria fundamentada requer um equilíbrio entre manter a mente aberta e a capacidade de identificar elementos de importância teórica durante a geração e/ou coleta e análise de dados (BIRKS; MILLS, 2015).

Várias ferramentas e técnicas analíticas podem ser usadas para melhorar a sensibilidade teórica e aumentar a sensibilidade do teórico fundamentado para construtos teóricos nos dados (STRAUSS; CORBIN, 2008). Birks e Mills (2015, p. 12, tradução nossa) afirmam, “como um teórico fundamentado fica imerso nos dados, seu nível de sensibilidade teórica para possibilidades analíticas aumentará”¹⁵. Desenvolver a sensibilidade como um teórico fundamentado e a aplicação da sensibilidade teórica ao longo do processo de pesquisa permite que o foco analítico seja direcionado para o desenvolvimento da teoria e, finalmente, resulte em uma teoria fundamentada integrada e abstrata (BIRKS; MILLS, 2015).

k) A teoria fundamentada

A aplicação metódica dos métodos essenciais da teoria fundamentada refina a análise resultando na geração de uma teoria fundamentada integrada e abrangente que explica um processo relacionado a um fenômeno particular (BIRKS; MILLS, 2015). Os resultados de um estudo de teoria fundamentada são comunicados como um conjunto de conceitos, relacionados entre si em um todo inter-relacionado e expresso na produção de uma teoria substantiva (GLASER; STRAUSS, 1967; BRYANT; CHARMAZ, 2007; CHARMAZ, 2009a). Uma teoria substantiva é uma interpretação ou explicação teórica de um fenômeno estudado (BIRKS; MILLS, 2015; BRYANT; CHARMAZ, 2007). Desse modo, a marca registrada da teoria fundamentada é a geração de teoria “abstrata de, ou fundamentada nos dados

¹⁴ the ability to recognise and extract from the data elements that have relevance for the emerging theory.

¹⁵ ‘as a grounded theorist becomes immersed in the data, their level of theoretical sensitivity to analytic possibilities will increase.

gerados e coletados pelo pesquisador”¹⁶ (BIRKS; MILLS, 2015, p. 17). No entanto, garantir a qualidade na pesquisa requer a aplicação de rigor ao longo do processo de pesquisa.

l) Qualidade e rigor

A qualidade de uma teoria fundamentada pode estar relacionada a três áreas distintas: (1) a experiência, conhecimento e habilidades de pesquisa do pesquisador; (2) congruência metodológica com a questão de pesquisa; e (3) precisão processual no uso de métodos (BIRKS; MILLS, 2015). A congruência metodológica é substantiada quando a posição filosófica do pesquisador é congruente com a questão de pesquisa e a abordagem metodológica selecionada (BIRKS; MILLS, 2015). A coleta ou geração de dados e a conceitualização analítica precisam ser rigorosas durante todo o processo de pesquisa para garantir a excelência na teoria fundamentada final (MORSE, 2007).

A precisão processual requer atenção cuidadosa para manter uma trilha de auditoria detalhada, estratégias de gerenciamento de dados e lógica processual demonstrável registrada por meio de memorandos (BIRKS; MILLS, 2015). A organização e o gerenciamento de dados de pesquisa, memorandos e literatura podem ser auxiliados por softwares como o NVivo e Atlas.ti. Uma trilha de auditoria da tomada de decisão, mudanças na direção da pesquisa e a justificativa para as decisões tomadas são essenciais para garantir o rigor na teoria fundamentada final (BIRKS; MILLS, 2015).

3.1.5 A gênese da teoria fundamentada

Considerada por Glaser (2010) como apenas mais uma metodologia de pesquisa, entre outras, a teoria fundamentada não é melhor ou pior do que outros métodos e, dada as suas características unívocas, pode ser difícil de ser utilizada, pois, segundo Strauss e Corbin (2008), envolve um trabalho processual complexo e longo. De fato, "como a maioria dos assuntos difíceis, a teoria fundamentada é melhor entendida historicamente"¹⁷ (SUDDABY, 2006, p. 633, tradução nossa); ou seja, o

¹⁶ abstracted from, or grounded in, data generated and collected by the researcher.

¹⁷ like most difficult subjects, grounded theory is best understood historically.

“contexto histórico em que surgiu é fundamental para a contemplação de seu *ethos* e axiomas”¹⁸ (DUNNE, 2011, p. 112, tradução nossa).

A teoria fundamentada foi criada em um tempo particular, sob determinadas condições sociais, históricas, situacionais e disciplinares de pessoas específicas que desempenharam um papel integral na pesquisa que os sociólogos americanos Barney Glaser e Anselm Strauss desenvolveram, na Universidade da Califórnia em São Francisco, sobre a consciência da morte em contextos hospitalares da cidade de São Francisco – Califórnia, Estados Unidos da América. O estudo de Glaser e Strauss foi conduzido, na década de 1960, com a teoria fundamentada e, posteriormente, documentado nos livros *Awareness of dying* (daqui em diante, *Awareness*), 1965, e *Time for dying*, 1968. Os autores incluíram em *Awareness* um breve apêndice intitulado *Methods of collection and analysis of data*, reconhecidamente uma importante declaração inicial da teoria fundamentada. *Awareness* foi desenvolvido a partir de experiências profundas e pessoais para ambos.

Alguns anos antes, Strauss vivenciou a morte de sua mãe que o levou a compreender a importância das expectativas das pessoas sobre “a certeza e o momento da morte”¹⁹ (GLASER; STRAUSS, 1965, p. 287, tradução nossa). Glaser, por sua vez, também havia perdido o pai recentemente. Desse modo, é crucial entender que essas experiências subjetivas dos principais eventos do ciclo de vida de ambos foram uma faceta importante do desenvolvimento do método (BRYANT, 2014). Também é oportuno destacar o papel de Jeanne Quint Benoliel, especialista em enfermagem que transformou a prática de cuidar dos doentes terminais e crônicos ao longo de sua carreira profissional. Alguns dos primeiros trabalhos sobre teoria fundamentada foram cocriados com Jeanne Quint Benoliel (STRAUSS; GLASER; QUINT, 1964).

Além do luto, as trajetórias acadêmicas de Glaser e Strauss são essenciais para compreender suas contribuições individuais, seus esforços conjuntos e cismas em relação a teoria fundamentada. A história da tradição qualitativa começa com o trabalho etnográfico inicial de antropólogos de campo e sociólogos da Escola de Chicago que primeiro legitimaram novas abordagens para a compreensão das culturas humanas e seus participantes (VIDICH; LYMAN, 2000; BOGDAN; BIKLEN, 2007). A teoria fundamentada alia duas tradições opostas e concorrentes da

¹⁸ the historic context from which it emerged is central to appreciating its ethos and maxims.

¹⁹ certainty and timing of dying.

sociologia, conforme representado por cada um de seus fundadores: de um lado, o *positivismo* da Universidade de Colúmbia, e, de outro, o *pragmatismo* e a pesquisa de campo da Escola de Chicago.

Os pressupostos epistemológicos, a lógica e a abordagem sistemática dos métodos da teoria fundamentada refletem a formação quantitativa rigorosa de Glaser na Universidade de Colúmbia, Nova York, onde as principais luminárias foram Paul Lazarsfeld e Robert Merton. A influência de Lazarsfeld foi significativa e, até certo ponto, Glaser pode ser considerado um dos principais adeptos e desenvolvedores das ideias metodológicas de Lazarsfeld. O próprio Glaser deixa isso claro em seu livro *Doing quantitative grounded theory* (2008).

Glaser defendeu a elaboração de teorias úteis de médio alcance, como havia proposto o teórico Robert K. Merton (1957). Glaser também imbuíu a teoria fundamentada de empirismo controlado, de rigorosos métodos codificados, de ênfase nas descobertas emergentes e da sua respectiva, e um tanto ambígua, linguagem especializada que ecoa os métodos quantitativos. Mas ele também estudou em Paris, onde a análise de texto era um tópico de seu interesse.

Strauss, no que lhe concerne, observou os seres humanos como agentes de força sociais superiores. Ele partiu do princípio de que o processo, e não a estrutura, era fundamental à existência humana. Strauss levou para a teoria fundamentada as noções da atividade humana, dos processos emergentes, das significações sociais e subjetivas, das práticas de solução de problemas e do estudo irrestrito da ação. Todas essas ideias refletiram a tradição filosófica *pragmatista* que Strauss abraçou durante o seu curso de doutorado na Universidade de Chicago. Nessa fase, ele trabalhou e foi influenciado por Howard Becker e Erving Goffman.

O pragmatismo anunciou o *interacionismo simbólico*, uma perspectiva teórica definida por Blumer, Dewey e Mead (BRYANT, 2002; GOULDING, 2005), na qual os homens agem a partir do significado que atribuem às relações sociais onde estão inseridos, e que essas relações se modificam ao longo do tempo bem como aos significados a elas atribuídos (WELLS, 1995). O interacionismo simbólico pressupõe que as pessoas possam refletir, e de fato reflitam, sobre as suas ações, e não apenas respondam de forma mecânica a estímulos. Com a influência de Herbert Blumer e Robert Park, Strauss adotou tanto o interacionismo simbólico como o legado de Chicago da pesquisa etnográfica (CHARMAZ, 2009a).

A teoria fundamentada não demorou muito para transcender o contexto imediato do qual foi criado. Dois anos após a publicação do livro *Awareness*, a pedido, Glaser e Strauss publicaram *Discovery* para iluminar a metodologia que projetaram e empregaram durante sua pesquisa. Essa obra, “comumente reconhecida como a primeira contribuição articulada de metodologia qualitativa” (TAROZZI, 2011, p. 41), definiu e demarcou, de forma rigorosa, a teoria fundamentada e forneceu um manual norteador para pesquisadores iniciantes na teoria fundamentada. Nela, os autores propõem os princípios básicos da teoria fundamentada como método de análise da realidade social (DELGADO, 2012).

Como visto anteriormente, na época em que a teoria fundamentada foi desenvolvida, a pesquisa qualitativa estava na segunda fase de sua história na América do Norte, a fase modernista ou, também chamada, a era de ouro da análise qualitativa rigorosa (DENZIN; LINCOLN, 2018). Nesse segundo momento, a pesquisa qualitativa americana estava em crise, deslegitimada e incompreendida por razões internas, mas, sobretudo, externas (TAROZZI, 2011).

A teoria fundamentada foi desenvolvida, portanto, como uma resposta a dois fatores principais. Em primeiro lugar, representou uma resposta contra o domínio de uma ideologia quantitativa que permeava a pesquisa em ciências sociais durante a década de 1960. Como observa McCracken (1988, p. 14, tradução nossa), esse “inverno do positivismo”²⁰ significava que “a pesquisa qualitativa era frequentemente ridicularizada por muitos sociólogos como preconceituosa, idiossincrática”, “impressionista, anedótica, não sistemática e tendenciosa” (CHARMAZ, 2009a, p. 18), ocupando, desse modo, um status subordinado dentro da pesquisa em ciências sociais.

Assim, a pesquisa qualitativa não atendia aos padrões de validade, confiabilidade e replicação que o paradigma positivista dominante apresentava à cientificidade dos métodos qualitativos. Simultaneamente, as teorizações estavam se tornando abstratas, gerais, macroscópicas e em grande parte desprovidas de raízes empíricas, aumentando a distância entre pesquisa e teoria. Esses desenvolvimentos metodológicos e teóricos distinguiam a sociologia norte-americana da sociologia europeia, que tinha longas tradições no debate crítico e abordava a práxis na teorização.

²⁰ winter of positivism.

O desenvolvimento da teoria fundamentada foi, portanto, uma tentativa de “tornar ‘científico’ aquilo que comumente foi acusado de ser ‘mero jornalismo’ ou mesmo ‘ficção’”²¹ (JOHNSON; LONG; WHITE, 2001, p. 245, tradução nossa). Como McGhee, Marland e Atkinson (2007, p. 334-335, tradução nossa, grifo dos autores) explicam, a teoria fundamentada ofereceu uma maneira de “desafiar o status quo na pesquisa social, uma vez que os estudos contemporâneos foram dominados pelos testes da ‘grande teoria’ e eram de natureza dedutiva”²². Como tal, a teoria fundamentada pode ser vista como uma reação às forças externas, neste caso a hegemonia dos métodos de pesquisa quantitativos durante esse período específico (TAROZZI, 2011). Ela sublinha com ênfase a íntima ligação entre pesquisa teórica e pesquisa empírica e se coloca no estreito espaço que une teoria e realidade empírica.

Em segundo lugar, os pesquisadores que, em princípio, defendiam a pesquisa qualitativa, reconheceram, no entanto, a falta de diretrizes sistemáticas, que melhorariam a qualidade da pesquisa e também combatiam as críticas dos pensadores quantitativos. A frustração de Glaser e Strauss com a geração de teorias a partir de pressupostos *a priori* constituiu um catalisador para o desenvolvimento de um método que poderia, em vez disso, gerar teoria a partir de dados obtidos no mundo real. Ao combinar “a profundidade e a riqueza das tradições interpretativas qualitativas com a lógica, o rigor e a análise sistemática inerentes à pesquisa quantitativa”²³, a teoria fundamentada constituiu uma abordagem de pesquisa pioneira (WALKER; MYRICK, 2006, p. 548, tradução nossa).

Foi uma tentativa de “libertar a teoria dos confortos sedutores da poltrona e da pesquisa empírica dos confins pouco inspiradores e restritivos da análise de variáveis ou da verificação de hipóteses”²⁴ (DEY, 2004, p. 82, tradução nossa). Nesse sentido, sua introdução foi uma resposta às pressões internas no campo da pesquisa qualitativa, pela tendência um pouco anárquica, assistemática e refratária à formalização dos procedimentos por parte de muitos pesquisadores qualitativos da época.

²¹ to make “scientific” that which had commonly been accused of being “mere journalism” or even “fiction”.

²² challenging the status quo in social research, as contemporary studies were dominated by the testing of “grand theory” and were deductive in nature.

²³ the depth and richness of qualitative interpretive traditions with the logic, rigor and systematic analysis inherent in quantitative survey research.

²⁴ liberate theory from the seductive comforts of the armchair and empirical research from the uninspiring and restrictive confines of analysing variables or verifying hypotheses.

Em suma, *Discovery* foi revolucionário porque desafiava o paradigma sociológico dominante e oferecia indicações concretas para a pesquisa qualitativa (CHARMAZ, 2000). Ao passo que sua originalidade é desvelada ao acrescentar-se, a essas duas, algumas características inovadoras e peculiares do método: “a possibilidade de produzir teoria pela pesquisa empírica e todas suas implicações no plano dos procedimentos” (TAROZZI, 2011, p. 44).

Como é possível observar, Glaser e Strauss “manifestaram um enunciado de vanguarda” ao criticar os pressupostos metodológicos predominantes e que foram pioneiros em um procedimento sistemático de pesquisa qualitativa (CHARMAZ, 2009a, p. 19). Eles provaram que a análise qualitativa pode ser metódica, rigorosa e estruturada. Também demonstraram a lógica convincente e a capacidade poderosa da pesquisa qualitativa para gerar teorias intimamente conectadas com dados. Glaser e Strauss ofereceram um método sistemático de análise qualitativa para o desenvolvimento de teorias, assim como as diretrizes necessárias para conduzir a pesquisa.

Portanto, eles não apenas integraram a pesquisa e a teoria, mas também democratizaram a geração de teoria, inserindo-a na arena metodológica dos pesquisadores. Também é oportuno afirmar que eles refutaram a hipótese predominante de que as teorizações eram exclusividade dos “grandes homens” teóricos (CHARMAZ, 2009a, p. 7), que ponderavam sobre a estrutura social sem realizar pesquisas empíricas. Em vez disso, Glaser e Strauss trouxeram teorização para os problemas empíricos cotidianos. Conseqüentemente, conforme afirma Charmaz (2009a, p. 21), o desafio epistemológico embutido na teoria fundamentada “transformou os debates metodológicos e inspirou gerações de pesquisadores qualitativos”.

3.1.6 Desenvolvimentos sucessivos da teoria fundamentada

Desde a publicação de *Discovery*, sobretudo em função da evolução do pensamento científico e dos paradigmas norteadores da pesquisa qualitativa, sucederam-se alternadamente, no tempo, opiniões diferentes sobre como a teoria fundamentada deveria ser entendida. Glaser e Strauss continuaram a desenvolvê-la, aprimorando-a e acrescentando-a novos recursos. Contudo, sua evolução precipitou

uma divergência profissional e metodológica entre os fundadores da teoria fundamentada. Nos anos 1970 e 1980, Glaser e Strauss esporam, cada um, visões diferentes da teoria fundamentada e as publicaram separadamente. Em 1978, Glaser forneceu o primeiro enunciado mais definitivo sobre o método em *Theoretical sensitivity*; Strauss, por seu turno, publicou, em 1987, *Qualitative analysis for social scientists*.

No ano de 1990, Strauss forjou uma aliança acadêmica com Juliet Corbin e refinaram algumas características particulares da teoria fundamentada original, a exemplo do preceito original do surgimento natural de uma teoria a partir dos dados. O resultado foi a criação de uma estrutura altamente analítica e prescritiva para a etapa de codificação. Esse procedimento de codificação complexo, sistemático, altamente estruturado e rigoroso permitiu ao pesquisador *criar* a teoria a partir dos dados, ao invés de esperá-la *surgir* naturalmente. Eles também desafiaram o princípio de abster-se da literatura antes de iniciar a pesquisa.

Essa transformação dos dogmas originais da teoria fundamentada foi detalhada no volume *Basics of qualitative research: grounded theory procedures and techniques* (a partir de agora, *Basics*), publicado em 1990, e anunciou o que atualmente conhecemos como *teoria fundamentada straussiana*. Apesar da enorme distância entre os *backgrounds* teóricos dos dois fundadores, foi o lançamento de *Basics* que desencadeou uma disputa entre Glaser e Strauss. Como o subtítulo sugere, esta foi uma tentativa de formular a teoria fundamentada como um processo mecânico, o que deixou Glaser bastante irritado.

Quando o livro ainda estava para ser publicado, Glaser (1992) criticou fortemente a reconfiguração da teoria fundamentada criada por Strauss e Corbin por meio da escrita e posterior publicação de duas cartas pessoais sobre a sua desaprovação. Nessas cartas, Glaser (1992, p. 2, tradução nossa) censurou Strauss afirmando: “seu trabalho é fragmentado e disperso”²⁵, “distorce e interpreta erroneamente a teoria fundamentada”²⁶. Também protestou da seguinte maneira, “você escreveu um método completamente diferente, então por que chamá-lo de ‘grounded theory’?”²⁷.

²⁵ your work is fractured and scattered.

²⁶ distorts and misconceives grounded theory.

²⁷ you wrote a whole diferente method, so why call it ‘grounded theory’?

Ele acreditava que a versão da teoria fundamentada apresentada por Strauss e Corbin representava a “melhor descrição conceitual”²⁸ (GLASER, 1992, p. 3, tradução nossa). Porém, a maior crítica de Glaser, consiste no fato de que as técnicas propostas por Strauss e Corbin forçam a análise para dentro de categorias pré-constituídas, traindo em tal modo um dos pontos nodais que definiam a essência da teoria fundamentada como metodologia. Em contraste as críticas de Glaser, eles dedicaram seu livro “a Barney Glaser com admiração e apreciação”²⁹ (STRAUSS; CORBIN, 1990, prefácio, tradução nossa).

Após a publicação de *Basics*, Glaser voltou a criticá-lo caracterizando-o como “sem consciência, beirando a imoralidade”³⁰ (GLASER, 1992, p. 5, tradução nossa). Ele se opôs a publicação de Strauss e Corbin escrevendo, em 1992, um volume de contestações intitulado *Basics of grounded theory analysis: emergence vs. forcing*. Glaser, deliberadamente, estruturou seu livro na “sequência e nomenclatura de capítulos exatos”³¹ de *Basics* para permitir ao leitor “seguir a correlação e a divergência”³² entre ambos os livros (GLASER, 1992, p. 10, tradução nossa).

O prefácio do livro continha as cartas que ele havia enviado a Strauss. Glaser acreditava que cabia a ele “escrever uma correção clara e convincente para indicar qual a forma correta de usar a teoria fundamentada”³³ para combater as “falsas ideias”, “erros” e “equivocos” que o livro de Strauss e Corbin estava propagando (GLASER, 1992, p. 3, tradução nossa). Assim, Glaser descreveu sua publicação como “uma versão corrigida do livro de Strauss”³⁴ e se proclamou o defensor da teoria fundamentada original (GLASER, 1992, p. 3, tradução nossa).

Em anos sucessivos, Glaser, Strauss e Corbin continuaram a desenvolver suas posições divergentes. Strauss e Corbin (1990, 1994) publicaram alguns artigos difundindo sua versão da teoria fundamentada. Além disso, em resposta ao *feedback* positivo da primeira edição, publicaram mais duas edições do livro *Basics* (1998, 2008). Enquanto isso, Glaser publicou copiosos livros e artigos propagando, defendendo, desenvolvendo e definindo claramente o que considerou ser a teoria fundamentada pura e autêntica que, com o tempo, ganhou identidade própria e,

²⁸ at best conceptual description.

²⁹ to Barney Glaser with admiration and appreciation.

³⁰ without conscience, bordering on immorality.

³¹ exact chapter sequence and nomenclature.

³² follow the correlation and divergence.

³³ to write a cogent, clear correction to set researchers using grounded theory on a correct path.

³⁴ a corrected version of Strauss' book.

posteriormente, passou a ser reconhecida como *teoria fundamentada clássica* ou *glaseriana* (MOORE, 2009; HUNTER *et al.*, 2010). Seus procedimentos operativos foram esclarecidos no texto *Doing grounded theory*, também em 1998. Atualmente, Glaser se mantém fiel aos princípios iniciais da teoria fundamentada. Apesar da cisma contenciosa entre essas duas escolas da teoria fundamentada, a amizade pessoal e a afinidade profissional de Glaser e Strauss prevaleceram até a morte de Strauss, em 1996 (BIRKS; MILLS, 2015).

A reforma da teoria fundamentada não cessou com a morte de Strauss. A cisma também não permaneceu dentro dos limites duplos da teoria fundamentada glaseriana versus straussiana. Outros entraram no “combate metodológico” (CHARMAZ, 2009a, p. 9), defendendo suas próprias interpretações da teoria fundamentada. Kathy Charmaz e Antony Bryant envolveram-se no debate acadêmico e elaboraram, de maneira intrépida, uma terceira variação da teoria fundamentada. Assim, forjaram um novo capítulo dentro da história da teoria fundamentada.

Bryant e Charmaz, em vez de restringidos, foram influenciados por Strauss e Glaser. Eles responderam ao convite feito por Glaser e Strauss em *Discovery* para “usar as estratégias da teoria fundamentada de forma flexível, cada qual a seu próprio modo” (CHARMAZ, 2009a, p. 23). A esse respeito, Morse (2006), de forma favorável, argumenta que a introdução de qualquer metodologia de pesquisa no domínio público deixa aberta sua adaptação e utilização. De fato, Johnson, Long e White (2001) corroboram afirmando que a fusão de abordagens distintas, incluindo a teoria fundamentada, não compromete necessariamente a “pureza” metodológica, pelo contrário, pode aumentar o rigor metodológico.

Desse modo, Bryant e Charmaz aceitaram essa proposta, apropriando-se dos princípios originais da teoria fundamentada e traduzindo-os em paradigmas de pesquisa contemporâneos. Em particular, eles centraram seus esforços em interpretar a teoria fundamentada dentro de um paradigma construtivista para forjar uma teoria fundamentada distintamente construtivista. Assim, desenvolveram, primeiro separadamente (CHARMAZ, 2000, 2006; BRYANT, 2002, 2003) e depois juntos (BRYANT; CHARMAZ, 2007a), uma terceira variação, a *teoria fundamentada construtivista*.

A interpretação construtivista da teoria fundamentada forjada por Charmaz e Bryant, reconfigurou muitas de suas instruções e pressupostos metodológicos

(CHARMAZ, 2009a). Especialmente, rejeitou a filosofia glaseriana de descobrir uma teoria implícita. Charmaz (2009a) propôs que

nem os dados nem as teorias são descobertas” e insistiu que “construímos as nossas teorias fundamentadas por meio dos nossos envolvimento e das nossas interações com as pessoas, perspectivas e práticas de pesquisa, tanto passados como presentes (CHARMAZ, 2009a, p. 25).

A mesma autora também divergiu das “regras, receitas e exigências metodológicas” do processo de codificação altamente sistemático de Strauss, percebendo que ele é excessivamente prescritivo (CHARMAZ, 2009a, p. 24). Assim, propôs diretrizes flexíveis que “levantam questões e esboçam estratégias para indicar possíveis roteiros a serem adotados” (CHARMAZ, 2009a, p. 9). Destarte, resistindo à filosofia sublinhada de Glaser e ao processo de codificação prescrito por Strauss, Bryant e Charmaz afastaram-se significativamente tanto da teoria fundamentada glaseriana como straussiana.

A versão construtivista da teoria fundamentada provocou uma resposta inequívoca de Glaser. Em seu artigo intitulado *Constructivist grounded theory?* (2002), descreveu a teoria fundamentada construtivista como um “equivoco”³⁵ (GLASER, 2002, p. 1, tradução nossa). Glaser rejeitou muitos dos princípios subjacentes ao paradigma construtivista, mas em particular protestou contra a ênfase na captura descritiva, entendida por ele como contrária ao objetivo de conceitualização da teoria fundamentada. Glaser (2002, p. 40, tradução nossa) considerou um equívoco de Charmaz, “pensar que a abordagem construtivista é de fato teoria fundamentada”³⁶.

No entanto, as críticas de Glaser foram diretamente contestadas, em 2003, por Bryant no artigo *A constructive/ist response to Glaser*. Nele, o autor esboçou sua desaprovação aos comentários de Glaser. Bryant (2003), inicialmente, argumentou que o teórico fundamentado não pode ser interpretado como um observador imparcial, já que inevitavelmente produz uma *influência interpretativa* sobre sua análise, e *constrói* ativamente ao invés de *descobrir* neutralmente uma teoria. Em outras palavras, a teoria fundamentada construtivista implica a crença de que conceitos não são *descobertos* nem *criados*, mas *construídos*.

³⁵ misnomer.

³⁶ is misled in thinking that the constructivist vision is in fact GT.

Em seguida, defendeu Charmaz, dizendo que sua reforma não é apenas uma leitura válida da teoria fundamentada, mas é "muito mais robusta e coerente"³⁷ do que a teoria fundamentada clássica e "resgata as ideias-chave do método"³⁸ (BRYANT, 2003, p. 25, tradução nossa). Ele conclui que, embora Glaser possa ter "certo direito"³⁹ de "sentir-se proprietário"⁴⁰ sobre sua metodologia, "tem que reconhecer que a teoria fundamentada superou sua compreensão"⁴¹, já que existem outras interpretações válidas da teoria fundamentada (BRYANT, 2003, p. 25, tradução nossa).

A esse respeito, Strauss e Corbin afirmaram que a teoria fundamentada deveria "mudar com os tempos"⁴² e estar sintonizada com as "tendências e movimentos intelectuais contemporâneos"⁴³ (STRAUSS; CORBIN, 1994, p. 276, tradução nossa). Eles reiteraram esse potencial de adaptação, argumentando que "nenhum inventor tem posse permanente da invenção - certamente nem mesmo de seu nome - e, além disso, não desejaríamos fazê-lo"⁴⁴ (STRAUSS; CORBIN, 1994, p. 283, tradução nossa). Após a morte de Strauss, Corbin revelou sua aceitação pessoal da abordagem construtivista (CORBIN; STRAUSS, 2008).

Adele Clarke, assim como Charmaz, fez seu doutorado em sociologia na Universidade da Califórnia em São Francisco sob a orientação de Glaser e Strauss. Ela também adota princípios construtivistas e os combina com o pós-modernismo em sua revisão da teoria fundamentada, denominada *análise situacional* (CLARKE, 2003, 2005). Sua interpretação concentra-se em esclarecer a situação social em si, e não em análises mais tradicionais dos processos sociais. Clarke propõe remodelar a teoria fundamentada dentro de um quadro de referência pós-estruturalista e feminista, que muito deve à leitura norte-americana de Foucault.

A abordagem de Clarke amplia ulteriormente a base de dados utilizáveis na teoria fundamentada, seja inserindo as práticas discursivas que constituem a realidade social, sejam os dados materiais, o não humano, aos quais acrescenta-se uma atenção particular para fazer emergir a voz dos marginalizados, dos excluídos do discurso social dominante (TAROZZI, 2011).

³⁷ far more potent and coherent.

³⁸ rescues the key ideas of the method.

³⁹ certain right.

⁴⁰ feel proprietorial.

⁴¹ has to acknowledge that GTM has outgrown his grasp.

⁴² change with the times.

⁴³ contemporary intellectual trends and movements.

⁴⁴ no inventor has permanent possession of the invention - certainly not even of its name - and furthermore we would not wish to do so.

Isso foi possível graças a ampliação da análise tradicional do processo social de base através da construção de técnicas cartográficas explicadas por três tipos de mapas: situacionais, do mundo ou das arenas sociais e mapas posicionais. Trata-se de um uso particular do diagrama como uso de análise para integrar temas e conceitos e consentir uma ordem conceitual através da definição de vários tipos de relação. Como Charmaz, sua abordagem da teoria fundamentada foi projetada para facilitar a coconstrução de conhecimento parcial por meio da interação entre pesquisadores e participantes socialmente envolvidos. Ela, certamente, é mais aberta às dimensões macrossociais como o poder, a hegemonia, o feminismo, o racismo, consentindo uma leitura mais crítica da sociedade (TAROZZI, 2011).

A evolução da teoria fundamentada certamente não cessou, particularmente porque Glaser, Corbin, Charmaz, Bryant e Clarke continuam publicando textos. Mas também porque outros autores estão desenvolvendo novas formas de conduzir a teoria fundamentada. Portanto, a história da teoria fundamentada continua a se desdobrar.

Nesse contexto, as intenções originais de manter aberta a discussão sobre a metodologia da teoria fundamentada e estimular, em vez de parar, o pensamento sobre a investigação nas ciências sociais (GLASER; STRAUSS, 1967) levou a adaptações da teoria fundamentada clássica ou glaseriana, incluindo a teoria fundamentada straussiana ou *full conceptual description* (STRAUSS; CORBIN, 1990), a construtivista de Charmaz (2006), a *situacional análise* pós-moderna de Clarke (2005), a uma abordagem realista ou adaptativa (LAYDER, 1998), uma perspectiva fenomenológica (RICHARDSON; 2001), uma abordagem hermenêutica (RENNIE; CROSBY, 2002) e uma abordagem feminista (WUEST; MERRITT-GRAY, 2001). Além de outras, como a teoria fundamentada visual (KONECKI, 2011), que estão emergindo, em função da evolução do pensamento científico e dos paradigmas norteadores da pesquisa qualitativa.

Como resultado do crescente uso da teoria fundamentada em diversas disciplinas, Dey (2004, p. 80, tradução nossa) defende que “não existe uma teoria fundamentada, se queremos dizer com isso uma metodologia única, unificada, bem definida e claramente especificada”⁴⁵. Existe sim muitas configurações da teoria fundamentada, dominantes e divergentes, que variam em suas dimensões,

⁴⁵ there is no such thing as “grounded theory” if we mean by that a single, unified methodology, tightly defined and clearly specified.

repensadas à luz das novas perspectivas das ciências sociais. Além de outras que estão emergindo, em função da evolução do pensamento científico e dos paradigmas norteadores da pesquisa qualitativa.

Dependendo da abordagem, pode-se dizer que o método avançou ou modificou-se ao longo do tempo. Entretanto, essa diversidade de definições e interpretações tem gerado confusão e incerteza entre muitos pesquisadores que usam ou estudam essa metodologia. Como consequência, um dos problemas apresentados nos trabalhos que usam a teoria fundamentada como metodologia de pesquisa é, justamente, a escolha da perspectiva adequada para conduzir a investigação, pois, diferentes versões do método, exigem mudanças de postura do pesquisador. Conforme argumentam Glaser e Holton (2004), vê-se bem, portanto, que aqueles que não reconhecem as aproximações e distanciamentos entre as abordagens da teoria fundamentada estão seriamente comprometendo seus princípios.

3.1.6.1 Teoria fundamentada glaseriana ou clássica: o delineamento sistemático

Como visto, a teoria fundamentada teve origem na década de 1960 com Glaser e Strauss (1967), cujo trabalho fundamental mudou o foco predominante da construção do conhecimento nas ciências sociais de uma abordagem dedutiva e de teste de hipóteses para um modo indutivo de geração de teoria fundamentada em dados (CHARMAZ, 2014; CRESWELL, 2013; GLASER; STRAUSS, 1967). Seus fundadores foram fortemente motivados por sua reação contrária à ênfase indevida na verificação e negligência da teorização entre os cientistas sociais no período pós-Segunda Guerra Mundial.

Vimos também que, desde a publicação inicial da teoria fundamentada várias interpretações dessa metodologia de pesquisa foram desenvolvidas, cada uma refletindo diferentes perspectivas ontológicas e epistemológicas (CHARMAZ, 2014; MORSE *et al.*, 2009). Glaser, por exemplo, baseado no trabalho original que desenvolveu junto com Strauss (1965, 1967), continuou a desenvolver o que chama de teoria fundamentada clássica, cuja ênfase está em uma posição objetiva e na descoberta emergente da teoria a partir dos dados (GLASER, 1978; HOLTON, 2007). Ontologicamente, de todas as vertentes da teoria fundamentada, a teoria

fundamentada clássica é mais fortemente sustentada pelo objetivismo e mais próxima das abordagens positivistas.

Deady (2011) afirma que, além de rigor e flexibilidade, a abordagem clássica da teoria fundamentada permite o desenvolvimento do processo de redação de memorandos. Outros defensores recentes dessa abordagem ecoaram as declarações de Deady com relação ao nível percebido de rigor na teoria fundamentada clássica (LOY, 2011; SIMMONS, 2011). Quando questionado sobre as previsões em relação ao futuro da teoria fundamentada, Glaser aponta que a teoria fundamentada clássica é apenas parte da caixa de ferramentas de pesquisa disponível. Ele completa dizendo que acredita que essa abordagem continuará sendo muito valiosa para a comunidade de pesquisa em ciências sociais nos próximos anos.

Glaser (1992) apontou que o objetivo principal da teoria fundamentada é explicar um "processo social básico", concentrando-se no delineamento das relações entre as categorias e a teoria emergente. A teoria fundamentada clássica é sublinhada pelo princípio da emergência natural, em vez de ser criada, de uma teoria a ser descoberta a partir dos dados (KENNY; FOURIE, 2015). Robson (2002, citado por WRIGHT, 2009) afirmou que o design emergente é especialmente adequado para ser aplicado ao estudo do "mundo real", que parece relativamente complexo, mal controlado e confuso.

Para Clarke (2014), a teoria fundamentada clássica é um método de análise que não prescrevia nenhum rigor ou regras quanto aos procedimentos de coleta de dados. Esse tipo de delineamento de teoria fundamentada é amplamente aplicado na pesquisa educacional (CRESWELL, 2012).

3.1.6.2 Teoria fundamentada straussiana: o delineamento emergente

Strauss e Corbin (1990) colaboraram para desenvolver uma análise qualitativa informada pelo pragmatismo da Escola de Chicago e filosofias do interacionismo simbólico (CHARMAZ, 2014; STRAUSS; CORBIN, 2008).

A mudança mais marcante na publicação de Glaser e Strauss (1967) é a adaptação dos procedimentos sobre como codificar e estruturar dados. A forma "Straussiana" da teoria fundamentada usa uma metodologia de codificação de três estágios de "codificação aberta, codificação axial e codificação seletiva". O

procedimento de codificação altamente estruturado e sistemático de Strauss e Corbin permite que o pesquisador crie a teoria a partir dos dados, em vez de esperar que isso aconteça naturalmente, como na teoria fundamentada clássica. Segundo Partington (2002), muitos pesquisadores acham difícil seguir esse método adaptado e acabam voltando à forma clássica da teoria fundamentada.

A abordagem straussiana é mais estruturada e mais rigorosa no que diz respeito à estrutura de codificação para análise. Outra característica da teoria fundamentada straussiana é sua resposta à literatura como dados. Segundo Strauss e Corbin (1990), o uso da literatura nas fases iniciais da pesquisa ajuda a desenvolver a sensibilidade teórica e a geração de hipóteses. Hall e Callery (2001) acreditam que a última divergência da forma clássica da teoria fundamentada, a inclusão da reflexividade, é uma parte importante da validação e do rigor presentes na teoria fundamentada straussiana.

Em contraste com a abordagem clássica, o esboço muito detalhado de análise de dados de Strauss e Corbin, com ênfase na validação contínua e uma combinação de indução e dedução (HEATH; COWLEY, 2004), contribuiu para a impressão de que há uma “fórmula” passo a passo que deve ser meticulosamente seguida para produzir “boas” teorias fundamentadas (BRYANT, 2009).

A versão da teoria fundamentada de Strauss e Corbin tem fundamentos objetivistas – isto é, um entendimento de que existe uma realidade externa objetiva que pode ser descoberta pelo pesquisador e relatada (CHARMAZ, 2000, 2013). No entanto, as edições recentes de Corbin (CORBIN; STRAUSS, 2008, 2015) endossam mais fortemente o papel reflexivo do pesquisador e suavizam a aplicação de procedimentos técnicos, conforme delineado em edições anteriores do método Strauss e Corbin (CHARMAZ, 2013).

3.1.6.3 Teoria fundamentada construtivista: o delineamento construtivista

Ao distanciar-se de seus antecessores, Charmaz, no que lhe concerne, escolheu o termo *teoria fundamentada construtivista* para explicar sua própria abordagem e distingui-la das perspectivas clássica, de Glaser, e straussiana, de Strauss e Corbin. A versão da teoria fundamentada de Charmaz baseia-se em suas discussões anteriores em relação ao método da teoria fundamentada (CHARMAZ, 1990, 2000, 2005) e em uma perspectiva teórica interacionista simbólica.

Ela retorna aos enunciados clássicos do século passado e os reexamina através de uma lente metodológica deste século. Em sua obra, ela critica as inclinações positivistas nos escritos anteriores de Glaser e Strauss, ao mesmo tempo em que retém e constrói algumas de suas ideias centrais. Charmaz (2000, 2006), propôs uma abordagem que abertamente adotou uma postura construtivista na investigação qualitativa, incluindo a conexão que faz entre o subjetivo e o social, a co-construção do conhecimento com os participantes, a reflexividade e o reconhecimento da análise interpretativa dos dados.

Charmaz (2014) argumentou que, ao criar um novo conhecimento, devemos considerar o contexto social e os mundos sociais nos quais ele é construído. De acordo com a autora, é dentro e através das interações sociais entre si, como pesquisadores e participantes, que podemos gerar entendimentos interpretativos e construir novos conhecimentos. Ela usou o termo "construtivista", "para reconhecer a subjetividade e o envolvimento do pesquisador na construção e interpretação de dados"⁴⁶ (CHARMAZ, 2014, p. 13, tradução nossa). Portanto, um princípio importante da teoria fundamentada na versão construtivista é envolver diversas vozes humanas e experiências vividas dentro do mundo social (CHARMAZ, 1990; 1996; 2006).

Os pesquisadores que trabalham com essa abordagem estão interessados em significados, entendimentos e histórias. Experiências pessoais e coletivas são o ponto de partida para uma compreensão mais profunda das questões e problemas sociais. Eles buscam criar novos conhecimentos e interpretações teóricas "a partir de experiências compartilhadas e relacionamentos com participantes e outras fontes de dados"⁴⁷ (CHARMAZ, 2014, p. 239, tradução nossa).

A abordagem construtivista de Charmaz procura ligar o subjetivo ao social e, assim, valoriza tanto os "níveis micro e macro de análise"⁴⁸ (CHARMAZ, 2014, p. 241, tradução nossa). De acordo com Charmaz (1996), quaisquer teorias construídas são fundamentadas não apenas nas visões e experiências dos participantes, mas também em questões estruturais mais profundas e suas consequências. Para ela, não é suficiente estudar pessoas isoladas de outras pessoas e do mundo ao seu redor. É imprescindível aprender "como, quando e até que ponto a experiência estudada está

⁴⁶ to acknowledge subjectivity and the researcher's involvement in the construction and interpretation of data.

⁴⁷ from shared experiences and relationships with participants and other sources of data.

⁴⁸ micro and macro levels of analysis.

inserida em estruturas, redes, situações e relações maiores e muitas vezes ocultas"⁴⁹ (CHARMAZ, 2014, p. 240, tradução nossa). Dessa forma, "as diferenças e distinções entre as pessoas tornam-se visíveis, bem como as hierarquias de poder, comunicação e oportunidade que mantêm e perpetuam tais diferenças e distinções"⁵⁰ (CHARMAZ, 2014, p. 240, tradução nossa).

O conhecimento existe e é criado no interior do mundo social (CHARMAZ, 2014). A abordagem construtivista da teoria fundamentada admite, de modo explícito, que qualquer versão teórica oferece um retrato interpretativo do mundo estudado, e não um quadro fiel dele (CHARMAZ, 2009a). Os significados implícitos dos participantes de pesquisa, bem como as suas opiniões sobre as suas próprias experiências e as teorias fundamentadas concluídas pelos pesquisadores são construções da realidade (CHARMAZ, 2009a).

As pessoas desenvolvem entendimentos subjetivos através da experiência vivida em "contextos temporais, culturais e estruturais"⁵¹ (CHARMAZ, 2000, p. 524, tradução nossa). Para Charmaz (2000), a pesquisa realizada dentro de uma abordagem construtivista parte do pressuposto de que a realidade social é múltipla, processual e construída. Nessa perspectiva, o pesquisador subjetivo não pode ser abstraído do mundo social que o moldou. Contudo, nos textos clássicos da teoria fundamentada, Glaser e Strauss falam sobre a descoberta da teoria como algo que surge dos dados, isolado do observador científico.

Diferentemente da postura deles, assim como Charmaz (2009a), compreendo que nem os dados nem as teorias são descobertos. Ao contrário, somos parte do mundo o qual estudamos e dos dados os quais coletamos. Nós *construímos* as nossas teorias fundamentadas por meio dos nossos envolvimentos e das nossas interações com as pessoas, as perspectivas e as práticas de pesquisa, tanto passadas como presentes.

Em suma, pode-se argumentar que o que está posicionado no centro desta estratégia de pesquisa é a aceitação da subjetividade e o reconhecimento do envolvimento ativo do pesquisador no que é visto como a construção e interpretação dos dados por meio de processos dialéticos com os participantes e com os dados

⁴⁹ how, when, and to what extent the studied experience is embedded in larger and, often, hidden structures, networks, situations, and relationships.

⁵⁰ differences and distinctions between people become visible as well as the hierarchies of power, communication, and opportunity that maintain and perpetuate such differences and distinctions.

⁵¹ temporal, cultural and structural contexts.

(CHARMAZ, 2009a). Em outras palavras, o pesquisador não é visto como um observador independente e objetivo, mas sim como parte intrínseca da realidade construída do processo de pesquisa.

Segundo Charmaz (2014), a reflexividade é uma característica importante da teoria fundamentada na construção construtivista. Ela deixa claro que a reflexividade é parte integrante da jornada de pesquisa. É necessário que o pesquisador reflita sobre si mesmo e sobre suas próprias suposições, através de todo o processo de construção da teoria fundamentada. Não fazer isso é arriscar reproduzir “ideologias, convenções, discursos e relações de poder atuais”⁵² (CHARMAZ, 2014, p. 241, tradução nossa).

Como pesquisadores, nossas ideias e teorias estão em constante interação com os dados e permeiam a pesquisa do início ao fim (GRIX, 2004). Como resultado, precisamos estar conscientes de nossas próprias vidas e valores e de como eles afetam nossa pesquisa. Ao fazer isso, não é necessário revelar detalhes íntimos de nossas vidas. No entanto, precisamos estar cientes deles e como podem influenciar nossos próprios preconceitos em dados e conceitos (CHARMAZ, 2014).

A reflexividade tem uma importância fundamental no exercício da escrita de memorandos. O memorando pode ajudar o pesquisador a captar pensamentos, conexões, *insights* e ideias ao longo da jornada da teoria fundamentada (CHARMAZ, 2006). Charmaz (2014) advertiu que a escrita de memorandos se torna mais analítica à medida que a pesquisa progride. Além disso, o processo de redação em diferentes etapas da pesquisa requer profunda reflexão. Como bem disse Charmaz (2014, p. 289, tradução nossa), “escrever e reescrever tornam-se fases cruciais do processo analítico. Escrever exige mais do que uma mera reportagem”⁵³. Isso requer que o pesquisador seja reflexivo e analítico no contexto mais amplo que molda a vida de ambos, participantes e pesquisadores (MILLS *et al.*, 2006).

A natureza menos prescritiva e mais flexível e a profunda desconstrução e reconstrução do significado, associada a teoria fundamentada construtivista, é considerada um ponto forte na exploração indutiva do tema investigado. Na Tabela 8, são resumidas as considerações para a aplicação da teoria fundamentada

⁵² current ideologies, conventions, discourses, and power relationships.

⁵³ writing and rewriting become crucial phases of the analytic process. Writing demands more than mere reporting.

construtivista. Ela posiciona a interação entre dados e pesquisador para construir os resultados do estudo.

Tabela 8 – Motivação para a aplicação da teoria fundamentada construtivista.

Consideração	Teoria fundamentada construtivista
Tipo de conhecimento	Identifica e explica processos sociais contextualizados. Conceitos e categorias emergem dos dados e são identificados pelo pesquisador. Constroi teoria fundamentada nos dados.
Suposições sobre o mundo	Analisa como os humanos negociam e gerenciam situações e processos sociais. Estuda o mundo, em mudança, como produto da participação e negociação humana. Foco no processo e na mudança. Inscreve-se na perspectiva interacionista simbólica e na ontologia relativista (realidades que são construídas ou coconstruídas local e especificamente).
Papel do investigador na conceituação	O pesquisador constrói ativamente o entendimento sobre o fenômeno sob investigação. Questiona os participantes para entender o que estão fazendo e por quê. O pesquisador tenta esclarecer suas próprias suposições e expectativas ao analisar.
A forma como a metodologia foi aplicada nesta investigação	Problemática + questões iniciais + objetivos de pesquisa. Coleta de dados + codificação inicial. Redação de memorando inicial + elevando códigos para categorias provisórias. Coleta de dados adicional + codificação focada. Memorandos avançados + refinando categorias conceituais. Amostragem teórica + busca de novos dados específicos. Adotando certas categorias como conceitos teóricos + redação e classificação de memorandos teóricos + refinamento adicional de conceitos. Redação do primeiro rascunho + amostragem teórica adicional, se necessário. Escrevendo a teoria fundamentada construtivista final
Tipo de análise	Movendo-se iterativamente entre dados, códigos, conceitos e categorias para resultar em uma teoria
Desafios	Suposições e antecedentes do pesquisador podem ser muito dominantes na análise se não forem devidamente reconhecidos. O estudo é complexo e demorado.
Aplicação à pesquisa dos empreendedores	A teoria fundamentada construtivista pareceu ser muito apropriada para aplicar às questões de pesquisa levantadas sobre violência coletiva na ditadura militar (1964-1985). Particularmente, os processos sociais envolvidos podem ser descritos e explicados adotando uma abordagem construtivista da teoria fundamentada.

Fonte: Elaboração do autor.

3.1.7 Teoria fundamentada glaseriana, straussiana e construtivista: convergências e divergências

Ao iniciar o planejamento de nosso trabalho de doutorado, uma das principais preocupações é escolher, entre as três abordagens da teoria fundamentada mais amplamente utilizadas – glaseriana, straussiana e construtivista – (MCCALLIN, 2004), a melhor perspectiva para condução de um estudo. Ciente que a única forma de realizar uma escolha consciente é por meio da compreensão de suas aproximações e distanciamentos, realizamos uma revisão de literatura na produção científica nacional e internacional com essa finalidade (BRENNAND; LIMA, 2020). Suas congruências e divergências, em síntese, podem ser visualizadas na Figura 11.

As três principais perspectivas metodológicas da teoria fundamentada apresentam quatro características comuns: amostragem teórica, análise comparativa constante dos dados, redação de memorandos e diferença entre teoria substantiva e teoria formal (CHARMAZ, 2014; STRAUSS; CORBIN, 2008; GLASER, 1978). De acordo com Kenny e Fourie (2015), tais aspectos podem ser considerados princípios inerentes ao método da teoria fundamentada.

Figura 11 – Aproximações e distanciamentos das três principais perspectivas da teoria fundamentada.



Fonte: Elaboração do autor, com base em Kenny e Fourie (2015).

A amostragem teórica é um dos diferenciais da teoria fundamentada em relação a outros desenhos de pesquisa qualitativa. Refere-se ao processo de coleta de dados com o objetivo de procurar lugares, pessoas ou eventos que potencializem a identificação de modificações entre conceitos, bem como o adensamento das categorias, suas propriedades e dimensões, conforme necessidades de informações identificadas no desenvolvimento da pesquisa (KENNY; FOURIE, 2015).

A obtenção da amostragem teórica inicia-se com a coleta de dados com pessoas e/ou fontes de dados consideradas pertinentes para responder à questão de pesquisa e aos objetivos da investigação. À medida que os primeiros dados coletados são analisados, os próximos sujeitos ou fontes de dados podem ser elencados de acordo com a necessidade específica de aprofundamento do conhecimento ou de

lacunas a serem preenchidas, podendo alterar a característica dos sujeitos, das situações ou dos eventos (KENNY; FOURIE, 2015). Uma das estratégias para obtenção da amostragem teórica é a composição de grupos amostrais com participantes diferentes, mas com experiências relevantes em relação ao fenômeno em investigação.

Dessa forma, a amostra não é definida *a priori*, mas no decorrer do estudo, a partir da construção de hipóteses que permitam o desenvolvimento e o aprofundamento de conceitos visando ao preenchimento das lacunas da teoria emergente. Isso é possível devido ao caráter cíclico do método, pois os dados são coletados e analisados concomitantemente, até o alcance da saturação teórica (KENNY; FOURIE, 2015). Portanto, os dados são ao mesmo tempo produtos e produtores de novos dados por meio de processo dinâmico de dedução, indução e verificação. A dedução permite a construção de hipóteses, enquanto a indução possibilita a apreensão de implicações advindas das hipóteses para qualificá-las ou negá-las. Assim, os dados são constantemente submetidos a questionamentos, tornando a explicação teórica cada vez mais densa.

A análise dos dados na teoria fundamentada pauta-se em um processo de comparação constante dos dados, conhecido como análise comparativa constante. Inicialmente, os dados coletados são meticulosamente analisados palavra por palavra, linha por linha ou incidente por incidente, com o objetivo de gerar códigos conceituais. Esses códigos são agrupados em categorias, denotando conceitos de nível superior. Como na teoria fundamentada as etapas de coleta, análise e categorização dos dados são simultâneas, há três níveis de comparações constantes: códigos com códigos, códigos com categorias emergentes e categorias com categorias (CHARMAZ, 2009a; GLASER; HOLTON, 2004; HOLTON, 2010).

No contexto da análise comparativa constante, a elaboração de memorandos é outra característica que prevalece, independentemente da perspectiva metodológica da teoria fundamentada (KENNY; FOURIE, 2015). À medida que os conceitos começam a surgir por meio do processo de análise e comparação constante, o pesquisador reflete sobre os dados. Tais reflexões são registradas no formato de memorandos, os quais contribuem para ilustrar o desenvolvimento de ideias e códigos que irão auxiliar no desenvolvimento da teoria.

De acordo com seus fundadores, a teoria fundamentada constitui uma metodologia inovadora que facilita “a descoberta de teoria a partir dos dados”⁵⁴ (GLASER; STRAUSS, 1967, p. 1, tradução nossa). Ou seja, quando Glaser e Strauss (1967) usam o termo “teoria fundamentada”, eles “querem dizer teoria que foi derivada de dados, sistematicamente reunidos e analisados por meio de um processo de pesquisa” (STRAUSS; CORBIN, 2008, p. 25). Assim, a teoria produzida com essa estratégia de pesquisa tem uma sólida base empírica, isto é, é extraída a partir dos dados.

Quando se fala de uma teoria que é gerada a partir de dados, parece natural questionar sobre o tipo de teoria a que Glaser e Strauss (1967) se referem na obra que deu origem ao método. Eles se referem a dois tipos de teoria: formal e substantiva. A diferença entre teoria substantiva e teoria formal foi estabelecida pelos autores na obra que deu origem ao método. Quando a teoria fundamentada é gerada a partir de um contexto específico, produz-se uma teoria aplicada somente ao campo investigado, a qual é denominada teoria substantiva. Logo, uma teoria substantiva interpreta e explica um problema específico referente a uma área substantiva particular. A maioria das teorias fundamentadas compõem-se de teorias substantivas por tratarem de problemas delimitados em áreas substantivas específicas (CHARMAZ, 2009a).

Contudo, um ulterior e facultativo passo pode ser dado a produção de uma teoria substantiva, que é o da produção de uma teoria formal (TAROZZI, 2011). A teoria formal, por sua vez, necessita de um estudo aprofundado, envolvendo a geração de conceitos abstratos que podem ser aplicados de forma generalizada a uma realidade mais ampla (KENNY; FOURIE, 2015; GLASER; STRAUSS, 1967). Portanto, uma teoria formal, oferece uma interpretação de segundo nível sobre um tema ou um processo geral, referente a diversas áreas substantivas. Dessa forma, a teoria substantiva é o alicerce, um elo estratégico na formulação da teoria fundamentada formal. A esse respeito, Glaser e Strauss (1967) acreditam que,

embora a teoria formal possa ser gerada diretamente a partir de dados, é mais desejável, e geralmente necessário, iniciar a teoria formal a partir de uma teoria substantiva. Esta última, não apenas fornece um estímulo para uma “boa” ideia, mas também dá uma direção inicial no desenvolvimento de categorias e propriedades relevantes, assim como na escolha de possíveis modos de interação. De fato, é difícil

⁵⁴ discovery of theory from data.

encontrar uma teoria fundamentada que não tenha sido de algum modo estimulada pela teoria substantiva⁵⁵ (GLASER; STRAUSS, 1967, p. 79, tradução nossa).

Para os autores, é importante que o pesquisador se concentre em gerar um ou outro tipo de teoria em seu estudo e tenha clareza quanto às diferenças entre elas. Em síntese, as três perspectivas metodológicas da teoria fundamentada adotam essa mesma distinção em relação à teoria substantiva e à teoria formal.

Em relação às características diferenciadoras das perspectivas da teoria fundamentada, destacam-se três aspectos: base filosófica, uso da literatura e sistema de análise de dados (KENNY; FOURIE, 2015).

De acordo com Birk e Mills (2005), a perspectiva da teoria fundamentada adotada influencia a análise dos dados, pois concentra a atenção do pesquisador em diferentes dinâmicas e os alerta para possíveis configurações analíticas no processo de abstração conceitual e teórica.

Em suma, as três perspectivas da teoria fundamentada encapsulam três estruturas de codificação distintas (DELGADO, 2012). A abordagem clássica mantém e refina o procedimento original de codificação da teoria fundamentada, que foi projetado para *descobrir* uma teoria emergente através da análise sistemática de dados (GLASER; HOLTON, 2004; GLASER; STRAUSS, 1967; HOLTO, 2010). A abordagem straussiana, por sua vez, incorpora uma estrutura de codificação mais rigorosa e robusta, forjada para *criar* (em vez de descobrir) uma teoria que apreenda os dados rigorosamente (STRAUSS; CORGIN, 1990). Quanto à abordagem construtivista, ela encapsula um procedimento de codificação mais impressionista, que foi elaborado para *construir* uma interpretação conceitual (ao invés da apreensão exata) dos fenômenos (CHARMAZ, 2006, 2008). Significativamente, essas convenções de codificação divergentes surgem de posições filosóficas opostas, embutidas em paradigmas de pesquisa concorrentes. Portanto, é essencial entender as pressuposições filosóficas subjacentes às três tradições da teoria fundamentada (BRENNAND, LIMA, 2020).

⁵⁵ although formal theory can be generated directly from data, it is most desirable, and usually necessary, to start the formal theory from a substantive one. The latter not only provides a stimulus to a "good" idea, but it also gives an initial direction in developing relevant categories and properties and in choosing possible modes of integration. Indeed, it is difficult to find a grounded formal theory that was not in some way stimulated by a substantive theory.

Existe uma ampla discussão na literatura científica acerca da base filosófica que sustenta cada uma das perspectivas metodológicas da teoria fundamentada, tanto entre os autores quanto entre estudiosos do método. Em sua obra, Glaser não aborda diretamente a base filosófica que sustenta a teoria fundamentada clássica, classificando-a como um método geral que pode ser usado para coleta de todo tipo de dados, independentemente de referencial teórico (GLASER; HOLTON, 2004).

No entanto, os escritos de Glaser indicam seu conhecimento de sua alegada tendência positivista (Glaser, 2002). Em seu artigo *Constructivist Grounded Theory?*, Glaser (2002) citou diretamente a afirmação de Charmaz de que a teoria fundamentada clássica assume “uma realidade externa”⁵⁶ que é “independente do observador e dos métodos usados para produzi-la”⁵⁷ (CHARMAZ, 2000, p. 513, citada por GLASER, 2002, p. 18, tradução nossa). Assim, o positivismo é considerado a base filosófica da teoria fundamentada clássica, em função da vinculação de Glaser a essa corrente filosófica e da importância que atribui à neutralidade e à objetividade no desenvolvimento da teoria.

De modo contrário, Strauss e Corbin deixam claro em seus livros a vinculação ao pós-positivismo, sendo que o interacionismo simbólico e o pragmatismo permeiam a metodologia por eles proposta. Strauss e Corbin (2008, 1994) atestaram que a compreensão humana da realidade nunca pode ser a de Deus e, como tal, todas as teorias fundamentadas são, até certo ponto, falíveis, temporariamente limitadas e provisórias, particularmente quando são forjadas dentro de uma cultura e tempo particular e incorporado em um contexto histórico específico.

Em última análise, as afirmações de Strauss e Corbin são consistentes com um paradigma pós-positivista que afirma que “embora a realidade exista para ser descoberta pela investigação, nunca é perfeitamente apreensível”⁵⁸ (GHEZELJEH; EMAMI, 2009, p. 17; GUBA; LINCOLN, 1994, tradução nossa). Charmaz (2000) argumentou que a teoria fundamentada straussiana também é reforçada por suposições positivistas. Na mesma obra, ela concluiu que Glaser e Strauss “endossam uma ontologia realista e uma epistemologia positivista, embora com algumas diferenças acentuadas”⁵⁹ (CHARMAZ, 2000, p. 513, tradução nossa).

⁵⁶ external reality.

⁵⁷ reality is independent of the observer and the methods used to produce it.

⁵⁸ although reality exists to be uncovered by inquiry, it is never perfectly apprehensible.

⁵⁹ endorse a realist ontology and positivist epistemology, albeit with some sharp differences.

Por seu turno, Charmaz endossou os princípios do interacionismo simbólico e do pragmatismo adotados por Strauss e Corbin, mas criticou a expressão pós-positivista de Strauss no seu procedimento sistemático de codificação (CHARMAZ, 2000). Ela propõe a recuperação da ênfase interacionista pragmática e simbólica no significado, na linguagem, na interpretação e na interação, vinculando a teoria fundamentada ao paradigma construtivista como uma metodologia interpretativa (CHARMAZ, 2006). A mesma autora definiu claramente sua posição ontológica, epistemológica e metodológica (CHARMAZ, 2000, 2006). Charmaz argumentou que sua perspectiva da teoria fundamentada não apenas "oferece métodos acessíveis para conduzir a pesquisa ao século XXI"⁶⁰, como também representa "um meio termo entre o pós-modernismo e o positivismo"⁶¹ (CHARMAZ, 2000, p. 510, tradução nossa).

No entanto, a representação construtivista da teoria fundamentada de Charmaz, como um meio termo entre as polaridades do pós-modernismo e do positivismo, é questionável. Sua teoria fundamentada construtivista é inequivocamente sublinhada por uma ontologia relativista pós-modernista (que pressupõe a existência de múltiplas realidades sociais), uma epistemologia relativista pós-moderna (denotando uma alta influência do pesquisador na pesquisa) e uma interpretação pós-moderna da teoria fundamentada (salvando-a de suas raízes positivistas) (CHARMAZ, 2000). Conseqüentemente, em vez de representar um meio termo entre o pós-modernismo e o positivismo, o paradigma construtivista de Charmaz está intimamente correlacionado com uma filosofia pós-modernista (KENNY; FOURIE, 2015).

Devido à influência desses pressupostos filosóficos, a indicação do uso da literatura também é diferente conforme a vertente metodológica da teoria fundamentada adotada. A teoria fundamentada clássica de Glaser recomenda que o pesquisador inicie a coleta de dados sem qualquer conhecimento da literatura preexistente, com o objetivo de manter a "mente aberta" e livre de influências externas (GLASER; HOLTON, 2004). Em contrapartida, Strauss e Corbin sugerem o uso apropriado da literatura em todas as fases da pesquisa, discernindo a diferença entre uma "cabeça vazia" e uma "mente aberta" (STRAUSS; CORBIN, 2008). Charmaz endossa a visão de Strauss e Corbin, mas recomenda a compilação da literatura após a análise dos dados. Ela acredita que essa estratégia possibilita o conhecimento da

⁶⁰ offers accessible methods for taking qualitative research into 21st century.

⁶¹ A middle ground between postmodernism and positivism.

produção científica já existente sobre o tema pesquisado e auxilia o desenvolvimento do potencial argumentativo do pesquisador, sem comprometer a sua criatividade (CHARMAZ, 2009a).

Visto que consideramos o uso da literatura uma questão divisiva e polêmica no campo de pesquisa em teoria fundamentada, uma visão mais detalhada sobre o seu será apresentada, de forma mais detalhada, na seção a seguir.

Após compreender as aproximações e distanciamentos entre as três principais perspectivas da teoria fundamentada, concluí que, como bem explica Birks e Mills (2015), não existe uma melhor perspectiva, mas uma preocupação em identificar a(s) abordagem(ns) mais adequada(s), a que melhor se ajusta aos nossos objetivos, a forma como nos relacionamos com os dados e a como enxergamos o mundo ao nosso redor.

3.1.8 A revisão de literatura na teoria fundamentada

Tradicionalmente, a revisão de literatura é vista como a base essencial da pesquisa social (DUNNE, 2011). Partindo desse pressuposto, espera-se que o pesquisador inicie a pesquisa social realizando uma revisão do corpo de conhecimento existente sobre o assunto estudado (HART, 1998; CRESWELL, 2013). Mas, será que a revisão de literatura deve ser realizada em estudos conduzidos com a teoria fundamentada? Especificamente, o cerne da questão não é se uma revisão de literatura deve ou não ser realizada, pois há um consenso de que deve; mas sim, quando e com qual extensão (CUTCLIFFE, 2000; MCGHEE *et al.*, 2007).

Em uma pesquisa guiada pela teoria fundamentada, a decisão de realizar ou não uma revisão da literatura em um estágio inicial é muito contestada (MCCALLIN, 2003a; DUNNE, 2011). Essa preocupação não é recente! Como Bryant e Charmaz (2010) comentam, desde que Barney Glaser e Anselm Strauss publicaram, em 1967, o livro seminal que deu origem a teoria fundamentada, *The discovery of grounded theory*, surgiram preocupações sobre como os alunos e pesquisadores deveriam abordar e usar a literatura relevante ao tema de pesquisa. De fato, Glaser e Strauss (1967, p. 37, tradução nossa) desaconselharam explicitamente a realização de uma revisão de literatura em um estágio inicial do processo de pesquisa: “uma estratégia

efetiva é, a princípio, ignorar literalmente a literatura teórica sobre a área em estudo”⁶². Essa postura contradiz diretamente a maioria das metodologias, que veem uma revisão detalhada de literatura como um alicerce essencial para a construção de um estudo.

No entanto, com a popularidade da teoria fundamentada, o apelo inicial de Glaser e Strauss à abstinência da literatura tem sido objeto de um debate vigoroso (MCCALLIN, 2003a; DUNNE, 2011). O raciocínio por trás deste apelo está essencialmente relacionado ao anseio de permitir que as categorias emergjam naturalmente dos dados empíricos durante a análise, livres dos quadros teóricos existentes e hipóteses associadas. Em termos práticos, uma revisão inicial da literatura na área específica de estudo era vista como algo potencialmente sufocante no processo de desenvolvimento de uma teoria fundamentada que poderia prejudicar a qualidade e a originalidade da pesquisa.

Nas décadas seguintes, a posição de Strauss, em particular, mudou significativamente. Juntamente com Juliet Corbin, Strauss defendeu a revisão de literatura *a priori*, fato que se tornou uma das causas da divergência com Glaser (1998) que, por sua vez, permaneceu firme em sua posição. Seus argumentos foram ecoados por Nathaniel (2006); enquanto Holton (2007, p. 269, tradução nossa), também resolutamente purista em sua opinião, argumenta que “a teoria fundamentada exige que o pesquisador entre no campo de pesquisa sem nenhuma declaração de problema preconcebida, protocolos de entrevista ou revisão extensiva de literatura”⁶³.

Mas, qual é a lógica por trás dessa posição purista? De que maneira uma revisão inicial da literatura na área substantiva da pesquisa pode ser prejudicial ao processo geral de pesquisa? De forma resumida, podemos dizer que os argumentos contra a realização de uma revisão prévia da literatura (HEATH, 2006; GLASER, 1992, 1998; CHARMAZ, 2006; STRAUSS; CORBIN, 2008; LOCKE, 2003) são, por vezes, ideológicos, no sentido de aderir a uma ontologia pós-positivista (McGHEE *et al.*, 2007), e pragmáticos, na medida em que buscam economizar tempo e energia, afastando o pesquisador de caminhos teóricos que podem ser de pouca relevância para suas pesquisas.

⁶² An effective strategy is, at first, literally to ignore the literature of theory and fact on the area under study.

⁶³ grounded theory requires the researcher to enter the research field with no preconceived problem statement, interview protocols, or extensive review of literature.

De um ponto de vista puramente pragmático, a ideia de adiar uma revisão de literatura até que a coleta e a análise de dados estejam bem encaminhadas é simplesmente impraticável para muitos pesquisadores. Isso é particularmente verdadeiro para nós, estudantes de doutorado, cujo financiamento para a pesquisa, aprovação de comitês éticos e banca de qualificação podem ser altamente dependentes da produção de uma revisão detalhada da literatura antes do início da coleta e análise de dados primários. Esta questão é reconhecida por vários autores, incluindo McGhee *et al.* (2007), Nathaniel (2006) e Glaser (1998).

Nunca é por demais esclarecer que Glaser e outros puristas não estão pedindo uma proibição total do envolvimento com a literatura. Como dito anteriormente, a questão fundamental diz respeito à quando e como, e não se, o engajamento com a literatura existente deveria ocorrer. Da perspectiva dos puristas, suas preocupações referem-se especificamente à realização de uma revisão de literatura na área substantiva de estudo em um estágio inicial do processo de pesquisa, enquanto reconhecem abertamente o importante papel da literatura existente em estágios posteriores de um estudo guiado pela teoria fundamentada. Especificamente, sua postura defende que "os pesquisadores integrem a literatura sobre o tema substantivo em seu pensamento, à medida que as categorias e as estruturas teóricas se estabilizem"⁶⁴ (LOCKE, 2003, p. 122, tradução nossa).

Mas, quais são os benefícios de empreender uma revisão inicial da literatura ao usar a teoria fundamentada? Inicialmente, podemos destacar que ela pode fornecer uma justificativa convincente para um estudo, incluindo uma justificativa para uma abordagem metodológica de pesquisa específica (MCGHEE *et al.*, 2007; COYNE; COWLEY, 2006). Em segundo lugar, é capaz de garantir que a pesquisa seja inédita (CHIOVITTI; PIRAN, 2003), ao mesmo tempo em que destaca as lacunas referentes ao conhecimento atual (CRESWELL, 2013; HUTCHINSON, 1993). Em terceiro lugar, ajuda a contextualizar o estudo (MCCANN; CLARK, 2003), a orientar o pesquisador (URQUHART, 2007) e a revelar como o fenômeno foi estudado até o momento (DENZIN, 2002; MCMENAMIN, 2006). Outro benefício é que ela pode ajudar o pesquisador a desenvolver conceitos sensibilizantes (COFFEY; ATKINSON, 1996; MCCANN, CLARK, 2003), a ganhar sensibilidade teórica (MCGHEE *et al.*, 2007; STRAUSS; CORBIN, 2008), a evitar armadilhas conceituais e metodológicas

⁶⁴ researchers integrate existing literature on the substantive topic into their thinking as the theoretical categories and framework stabilize.

(MCGHEE *et al.*, 2007) e a realmente tomar consciência de, em vez de entorpecer, possíveis preconceitos inúteis (MAIJALA; PAAVILAINEN; ASTEDT-KURKI, 2003). Em quinto lugar, é capaz de promover "uma forma clara de pensar sobre conceitos e possíveis desenvolvimentos teóricos"⁶⁵ (HENWOOD; PIDGEON, 2006, p. 350, tradução nossa). Por fim, não se informar sobre a literatura relevante em um estágio inicial pode deixar o pesquisador aberto a críticas (COFFEY; ATKINSON, 1996).

Além disso, em termos do argumento de que o envolvimento com a literatura pode contaminar a pesquisa pela imposição de suposições e preconceitos, a ideia de que qualquer pesquisador realiza um estudo sem algum nível de conhecimento prévio ou ideias é simplesmente irrealista. A esse respeito, Cutcliffe (2000, p. 1480, tradução nossa) postula que "nenhum pesquisador em potencial é um vaso vazio, uma pessoa sem história ou antecedentes"⁶⁶, enquanto Kools *et al.* (1996, p. 315, tradução nossa) argumentam que "raramente os pesquisadores abandonam totalmente o conhecimento prévio substantivo ou metodológico na busca da compreensão de um fenômeno social complexo"⁶⁷. Charmaz (2006), por seu turno, aponta que tanto Dey (1999) como Layder (1998) sugerem que é ingênuo ver qualquer pesquisador como uma tabula rasa. Seguindo essa mesma linha de raciocínio, Elkins (2003), citado por Clarke (2005, p. 13, tradução nossa), argumenta que é realmente "algo ridículo fingir ser um teórico virgem"⁶⁸.

De fato, para os pesquisadores que são experientes em um determinado campo, a ideia de que eles poderiam, de alguma forma, descartar todo o seu conhecimento prévio do campo é inviável. Deve-se notar, no entanto, como bem observa Strübing (2007, p. 587, tradução nossa), o ponto fundamental "não é se o conhecimento prévio deve ser usado na análise de dados; o insight importante está em como fazer uso adequado do conhecimento prévio"⁶⁹.

Com relação à ideia de que os pesquisadores podem ser indevidamente influenciados por ideias teóricas e suposições extraídas da literatura, Urquhart (2007, p. 351, tradução nossa), por exemplo, argumenta que "não há razão pela qual um pesquisador não possa ser autoconsciente e capaz de apreciar outras teorias sem

⁶⁵ clarity in thinking about concepts and possible theory development.

⁶⁶ no potential researcher is an empty vessel, a person with no history or background.

⁶⁷ rarely do researchers totally abandon prior substantive or methodological knowledge in the pursuit of understanding a complex social phenomenon.

⁶⁸ Something ludicrous about pretending to be a theoretical virgin.

⁶⁹ not whether previous knowledge should be used in actual data analysis; the important insight lies rather in how to make proper use of previous knowledge.

impor-lhes os dados"⁷⁰. Por certo, se a preocupação fundamental de Glaser é a ameaça de ideias externas que interferem na pesquisa e desviam o foco dos dados brutos, então talvez haja uma maneira de monitorar e neutralizar essa ameaça, menos extrema do que a abstinência inicial da literatura que ele prescreve. Afinal de contas, seria lamentável e não-construtivo sacrificar as numerosas vantagens derivadas da realização de uma revisão inicial da literatura com base na preocupação sobre qual impacto as ideias existentes poderiam ter sobre o pesquisador.

Neste particular, a postura purista representa uma resposta desproporcional a um risco incerto e sem fundamento. De fato, dentro da literatura sobre a teoria fundamentada, parece haver agora um crescente consenso de que algum meio termo deve ser alcançado, uma posição que reconheça o *ethos* original da teoria fundamentada e as preocupações genuínas sobre a imposição de estruturas externas, mas que também reconheça simultaneamente a necessidade frequentemente prática e as vantagens potenciais de se engajar com a literatura existente na área substantiva em um estágio inicial.

Um mecanismo para neutralizar o possível impacto negativo do envolvimento precoce com a literatura existente no processo de pesquisa da teoria fundamentada é, de acordo com Dunne (2011), a ideia de reflexividade, entendida como a análise minuciosa do pesquisador de sua própria experiência de pesquisa, das suas decisões e interpretações de modo a leva-lo para dentro do processo e permitir que o leitor avalie como e até que ponto os interesses, posturas e suposições do pesquisador influenciaram a investigação. Obviamente, este não é um conceito novo, particularmente para pesquisadores qualitativos. Baseia-se na tese de que, como o pesquisador influencia tanto a coleta quanto a interpretação de dados, primários ou secundários, a necessidade de reflexividade constitui uma parte crucial do processo de pesquisa.

É importante ressaltar que vários mecanismos que se aplicam à reflexividade já estão incorporados nas diretrizes que sustentam a teoria fundamentada. Um bom exemplo é a redação de memorandos, elemento central da teoria fundamentada, que é fundamentalmente baseado no pensamento reflexivo. Como McCann e Clark (2003, p. 15, tradução nossa) explicam, os memorandos "refletem o diálogo interno do

⁷⁰ There is no reason why a researcher cannot be self aware and be able to appreciate other theories without imposing them on the data.

pesquisador com os dados em um determinado momento"⁷¹. Não há razão, portanto, para que a redação não possa formar um componente integral de uma revisão inicial da literatura, em que o pesquisador possa refletir sobre as ideias às quais foi exposto enquanto se envolve com a literatura existente. Além disso, o método comparativo constante, que é outro aspecto-chave da teoria fundamentada, é outro exemplo de como o pensamento reflexivo e analítico pode promover o processo de pesquisa, pois durante esse processo o pesquisador deve refletir sobre como o conhecimento existente e os dados coletados podem ser integrados à teoria fundamentada que está sendo gerada.

Para Dunne (2011), embora as preocupações articuladas por Glaser e Strauss, em 1967, continuem válidas, o apelo à abstenção da leitura na área substantiva antes da coleta de dados é uma medida que não é apenas desproporcionada, mas que pode prejudicar a qualidade da pesquisa como um todo. Ironicamente, isso, por sua vez, conclui Dunne (2011), pode minar uma das razões originais para a adoção da teoria fundamentada, a saber, aumentar a competência e a qualidade dos resultados de pesquisadores qualitativos.

Devido à influência dos pressupostos filosóficos vinculados a cada escola da teoria fundamentada, a indicação do uso da literatura também é diferente conforme a vertente metodológica da teoria fundamentada. A teoria fundamentada clássica de Glaser recomenda que o pesquisador inicie a coleta de dados sem qualquer conhecimento da literatura preexistente, com o objetivo de manter a “mente aberta” e livre de influências externas (GLASER; HOLTON, 2004). Em contrapartida, a teoria fundamentada straussiana de Strauss e Corbin sugerem o uso apropriado da literatura em todas as fases da pesquisa, discernindo a diferença entre uma “cabeça vazia” e uma “mente aberta” (STRAUSS; CORBIN, 2008). Por seu turno, Charmaz, ao desenvolver a teoria fundamentada construtivista, endossa a visão de Strauss e Corbin, mas recomenda a compilação da literatura após a análise dos dados. Ela acredita que essa estratégia possibilita o conhecimento da produção científica já existente sobre o tema pesquisado e auxilia o desenvolvimento do potencial argumentativo do pesquisador, sem comprometer a sua criatividade (CHARMAZ, 2009a).

⁷¹ reflect the researcher's internal dialogue with the data at a point in time.

Por fim, apesar da falta de consenso, muitos pesquisadores da teoria fundamentada concordam com os benefícios de realizar uma revisão de pelo menos parte da literatura existente no início da pesquisa. Com efeito, eu diria que é importante reconhecer e ter alguma compreensão de pesquisas anteriores. Ao mesmo tempo, acredito ser necessário estar aberto para explorar novas teorias e a literatura existente à medida que se tornam relevantes para o estudo (DICK, 2000; GILES; KING; LACEY, 2013).

3.1.9 O uso de conceitos sensibilizantes na teoria fundamentada

A literatura sobre os conceitos sensibilizantes usados na investigação qualitativa aponta para sua presença generalizada, mas um tanto não reconhecida (van den HOONAARD, 2008; FLICK *et al.*, 2004). Rotulados como “um dispositivo metodológico”⁷² (van den HOONAARD, 2008, p. 812; CIPRANI, 2012, p. 51, tradução nossa), “um dispositivo heurístico”⁷³ (STEBBINS, 2008, p. 221; SWEDBERG, 2012, p. 22; CIPRANI, 2012, p. 51, tradução nossa) ou “princípios orientadores”⁷⁴ (BÖHM, 2004, p. 270, tradução nossa) usados por pesquisadores qualitativos para designar conceitos sensibilizantes, parecem ter ganhado mais destaque por seu papel nos estudos de teoria fundamentada do que em qualquer outra estratégia de investigação qualitativa.

A teoria fundamentada é uma estratégia de pesquisa qualitativa que consiste em um conjunto de variantes, métodos e técnicas usadas para gerar teorias de médio alcance fundadas nos dados. Ela surgiu principalmente porque seus fundadores, Barney Glaser e Anselm Strauss, contestaram a visão positivista que reconhecia que a realidade externa pode ser estudada de forma imparcial e objetiva, pois existe independentemente da influência humana (LOCKE, 2003; SUDDABY, 2006). Em vez disso, eles acreditavam que

a realidade social não é um dado adquirido. Ela é construída ao longo do tempo por meio da história, experiência e comunicação compartilhadas, de modo que o que é tomado como 'realidade', é o que é compartilhado e dado como certo quanto à maneira como o

⁷² a methodological device.

⁷³ a heuristic device.

⁷⁴ guiding principles.

mundo deve ser percebido e entendido”⁷⁵ (LOCKE, 2003, p. 9, tradução nossa).

Em outras palavras, os teóricos fundamentados não estão preocupados em testar teorias anteriores, mas em como os próprios participantes veem a realidade.

A concepção do termo conceitos sensibilizantes teve sua origem no interacionismo simbólico do sociólogo americano Herbert Blumer (1900-1987), que o introduziu pela primeira vez em seu artigo *What is wrong with social theory?* (1954). Ao contrastar conceitos definitivos com conceitos sensibilizantes, Blumer (1954, p. 7, tradução nossa) explicou que “um conceito definitivo se refere precisamente ao que é comum a uma classe de objetos, com o auxílio de uma definição clara em termos de atributos ou pontos de referência fixos”⁷⁶.

Considerando as características da pesquisa de caráter interpretativista, ele propõe que a lógica da pesquisa social seja alterada e, ao invés de se almejar o encontro com conceitos definitivos, rompa-se com este primado, estabelecendo o que denomina de conceitos sensibilizantes, aqueles conceitos sociológicos abertos e gerais, não definitivos e que não engessam a realidade dentro de visões fechadas ou totalizantes. Esses conceitos proveem “o usuário de um senso geral de referência e orientação na abordagem de instâncias empíricas. Enquanto os conceitos definitivos fornecem prescrições do que ver, os conceitos sensibilizantes apenas sugerem direções para olhar”⁷⁷ (BLUMER, 1954, p 7, tradução nossa).

Para Blumer (1954, p. 7, tradução nossa), “centenas de nossos conceitos – tais como cultura, instituições, estrutura social, costumes e personalidade – não são definitivos, mas, são conceitos sensibilizantes por natureza”⁷⁸. Segundo a célebre teórica fundamentada Kathy Charmaz (2014), os conceitos sensibilizantes proporcionam ao pesquisador uma tentativa inicial de perseguir e questionar o surgimento de códigos e categorias, visando ao desenvolvimento de ideias sobre os processos que os dados irão definir. Eles representam um direcionamento preliminar

⁷⁵ social reality is not a given. It is built up over time through shared history, experience and communication, so that what is taken for ‘reality’, is what is shared and taken for granted as to the way the world is to be perceived and understood.

⁷⁶ A definitive concept refers precisely to what is common to a class of objects, by the aid of a clear definition in terms of attributes or fixed bench marks.

⁷⁷ the user a general sense of reference and guidance in approaching empirical instances. Whereas definitive concepts provide prescriptions of what to see, sensitizing concepts merely suggest directions along which to look.

⁷⁸ The hundreds of our concepts—like culture, institutions, social structure, mores, and personality—are not definitive concepts but are sensitizing in nature.

sobre aquilo que se espera observar no campo, configurando-se, neste sentido, como provisórios e passíveis de confrontação com as peculiaridades do contexto estudado e revisão a partir dos dados obtidos no campo (BLUMER, 1954).

Com fulcro nesta concepção, os conceitos sensibilizantes caracterizam-se como ferramentas efêmeras que impulsionarão o pesquisador para, ao confrontar tais conceitos com os dados coletados, começar a construir os códigos iniciais do estudo. Eles configuram-se a partir de perspectivas disciplinares adotadas pelos pesquisadores e funcionam, desse modo, como gatilhos, como pontos de partida para um estudo qualitativo, oriundos de levantamento prévio de literatura relacionada aos principais termos que pautam o interesse de investigação do pesquisador. Com efeito, os conceitos sensibilizantes chamam a atenção para características importantes da interação social e fornecem diretrizes para pesquisas em contextos específicos.

De acordo com Gilgun (2020, p. 1, tradução nossa), “uma pesquisa geralmente começa com tais conceitos, quer os pesquisadores os declarem e estejam cientes deles ou não”⁷⁹. Charmaz (2003), por sua vez, referiu-se aos conceitos sensibilizantes como aquelas ideias de fundo que informam o problema geral da pesquisa e afirmou ainda que eles só podem ser usados como ponto de partida para estudar dados. Blaikie (2000), por seu turno, argumentou que a pesquisa que se preocupa com a geração de teoria pode demandar conceitos sensibilizantes, mas não hipóteses.

Deveras, a estratégia de investigação qualitativa, incluindo a abordagem da teoria fundamentada, não começa com hipóteses ou noções preconcebidas. Em vez disso, de acordo com sua natureza de análise indutiva, envolve tentativas sucessivas do pesquisador descobrir, entender e interpretar o que está acontecendo no contexto da pesquisa. Segundo Patton (1980, p. 306, tradução nossa), “a análise indutiva significa que os padrões, temas e categorias de análise vêm dos dados; eles emergem dos dados ao invés de serem impostos a eles antes da coleta e análise de dados”⁸⁰.

Vale destacar que, conforme Blumer (1954), os conceitos sensibilizantes podem ser testados, melhorados e refinados. No entanto, os teóricos fundamentados não procuram necessariamente testar, melhorar ou refinar tais conceitos. Eles podem usar conceitos sensibilizantes simplesmente para estabelecer as bases para a análise

⁷⁹ Research usually begins with such concepts, whether researchers state this or not and whether they are aware of them or not.

⁸⁰ Inductive analysis means that the patterns, themes, and categories of analysis come from the data; they emerge out of the data rather than being imposed on them prior to data collection and analysis.

dos dados da pesquisa, bem como ao examinar códigos substantivos com o objetivo de desenvolver categorias temáticas a partir dos dados.

Além disso, é importante ter em mente que, enquanto os conceitos sensibilizantes podem alertar os pesquisadores para alguns aspectos fundamentais de pesquisa, eles também podem desviar a atenção de outros aspectos essenciais (GILGUN, 2020). De qualquer forma, a sobrevivência definitiva de um conceito sensibilizante “depende de para onde os dados nos levam; conceitos emergentes podem complementá-los ou deslocá-los completamente”⁸¹ (PADGETT, 2004, p. 301, tradução nossa).

Em suma, de acordo com a descrição de Blumer (1954) dos conceitos sensibilizantes, é muito comum entre os teóricos fundamentados iniciar os seus trabalhos com determinados interesses de pesquisa e com um conjunto de conceitos abertos e gerais que, segundo Charmaz (2009a, p. 34), “oferecem as ideias iniciais a serem buscadas e sensibilizam o pesquisador para a realização de determinados tipos de perguntas sobre o seu tópico específico”.

3.2 Desenvolvimento teórico no âmago da cultura da convergência

3.2.1 Situando e cultura da convergência e aprendizagem na era digital

3.2.1.1 Os significados do digital

Uma das características marcantes das sociedades contemporâneas é a onipresença do digital. Ela é uma realidade que se desenrola diante de nossos olhos, de modo que configura a sociedade digital na qual vivemos e integra cada momento de nosso cotidiano, constituindo-se numa forma tão familiar, que seu uso passa despercebido para os grupos letrados digitalmente (LIMA, 2012).

O vocábulo digital, aparentemente simples, define um conjunto complexo de fenômenos. Sua origem está na palavra latina *digitus*, que significa dedo, uma vez que os dedos eram usados para contagem discreta. Em termos técnicos, ele é usado para se referir a dados sob a forma de elementos discretos. Embora possa se referir a quase todo sistema numérico, linguístico ou de outra forma qualquer, a palavra digital

⁸¹ depends on where the data take us; emergent concepts may supplement or displace them altogether.

se tornou sinônimo da tecnologia que faz parte do binário eletrônico-digital dos computadores. Estes, por sua vez, são digitais porque manipulam e armazenam dados em formato digital, binário, zero (0) e um (1).

No entanto, ao longo do tempo, o termo digital passou a significar muito mais do que simplesmente dados discretos ou máquinas que usam esses dados. Atualmente, quando nos referimos a alguma coisa como sendo digital, estamos, de acordo com Gere (2008, p. 15, tradução nossa), “metonimicamente, fazendo alusão a toda panóplia de simulacros virtuais, comunicação instantânea, mídia onipresente e conectividade global que constitui grande parte da nossa experiência contemporânea”⁸².

Outro atributo singular das sociedades atuais, que não é difícil de perceber, é que são, ao menos no mundo desenvolvido, supersaturadas pelas tecnologias digitais; cujo uso e apropriação são produções culturais dessas mesmas sociedades. Gere (2008) acredita que essa difusão, sem precedentes, da tecnologia digital em nossas vidas faz parte de um conjunto mais amplo de fenômenos, tais como: o aumento da globalização como domínio do capitalismo de mercado livre; a crescente ubiquidade das tecnologias da informação e comunicação; e, o poder e a influência da tecnociência.

Na virada do último século, o “Bug do Milênio” ressaltou vários problemas em potencial que colocavam todos os sistemas que utilizavam tecnologia digital em risco – mísseis nucleares confusos, pane no sistema financeiro, elétrico, de semáforos, entre outros. Todavia, o “Bug do Milênio” fez muito mais do que isso, “como um relâmpago sobre uma cena escurecida, rapidamente se tornou visível o que até então tinha sido obscurecido; a transformação, quase total, do mundo pela tecnologia digital”⁸³ (GERE, 2008, p. 13, tradução nossa).

A extensão dessa transformação pode ser observada em quase todos os aspectos da vida moderna. A maioria das formas de mídia de massa, televisão, música, filmes, entre outras, são produzidas e, cada vez mais, distribuídas digitalmente. Esses meios de comunicação estão convergindo com formas digitais, como a internet, a *World Wide Web* e os videogames para produzir uma mídia digital

⁸² metonymically, the whole panoply of virtual simulacra, instantaneous communication, ubiquitous media and global connectivity that constitutes much of our contemporary experience.

⁸³ Like a lightning flash over a darkened scene, it made briefly visible what had hitherto been obscure; the almost total transformation of the world by digital technology.

homogênea. Nessa linha de pensamento, podemos dizer que o termo digital também faz referência a vasta gama de aplicativos, plataformas e formas de mídia que uma forma especial de tecnologia, a digital, possibilitou.

Também estamos envolvidos pela tecnologia digital, seja nos escritórios, onde os computadores se tornaram ferramentas indispensáveis para processamento de texto e gerenciamento de dados ou, por exemplo, nos supermercados ou nas fábricas, onde cada aspecto de marketing e da produção é monitorado e controlado digitalmente. Grande parte dos meios pelos quais os governos e outras organizações complexas perseguem seus fins também dependem da tecnologia digital.

O dinheiro tornou-se digital. Por extensão, as informações de todos os tipos e, para todos os fins, estão agora em formato digital, incluindo as relacionadas aos seguros, serviços sociais, serviços públicos, imóveis, lazer e viagens, emprego, educação, direito, bem como informações pessoais para identificação e qualificação, tais como certificados de nascimento, carteiras de motorista, passaportes e certidão de casamento. Nesse contexto, também podemos dizer que “o digital”, caracterizado principalmente nas tecnologias digitais, abriu caminho para a completa digitalização do mundo. Tudo está sendo traduzido para o formato digital e disponibilizado de forma muito mais acessível para todas as pessoas.

Não obstante, a onipresença da tecnologia digital e sua crescente invisibilidade têm o efeito de fazer com que pareça quase natural. A tendência de dar isso por certo pode facilmente atenuar-se em um sentido que evoluiu para a sua forma presente por meio de um tipo de natureza digital. Contudo, a natureza digital que faz parte de nosso cotidiano, foi criada e moldada por forças e necessidades diferentes, às vezes antagônicas, e também por estruturas subjacentes que lhe deram a forma atual. São esses arcabouços que, em vez de quaisquer tendências naturais tecnológicas, determinaram como e quando a usamos. Logo, a paisagem digital atual tem sido amplamente moldada pelas necessidades informacionais do capitalismo e seu impulso à abstração, e, mais especificamente, pelas necessidades calculadoras e criptológicas da Segunda Guerra Mundial e as preocupações de segurança da Guerra Fria (GERE, 2008).

3.2.1.2 Cultura digital

A cultura tem um caráter dinâmico, por isso seu conceito vem, historicamente, se ampliando, tomando novas formas, inclusive a que se refere à relação do indivíduo com o mundo que o rodeia (DALMONTE, 2002). Charlie Gere, em *Digital culture* (2008), propõe que a extensão da presença de tecnologias digitais em nossas vidas, entre outros fatores, aponta para a existência de uma cultura digital.

Invocando o significado do vocábulo cultura registrado por Raymond Williams em *Keywords: a vocabulary of culture and society* (1985), entendemos que o termo digital, assim como cultura, representa um modo particular de vida de um grupo ou grupos de pessoas em um certo período da história. Assim, o termo digital pode ser pensado como um marcador cultural, pois engloba os artefatos e os sistemas de significação e comunicação que demarcam, mais claramente, o modo de vida contemporâneo. Ele se refere não apenas aos efeitos e as possibilidades de uma determinada tecnologia. Mais que isso, define e engloba as formas de pensar e fazer, como abstração, codificação, autoregulação, virtualização e programação, que são incorporadas dentro dessas tecnologias e que tornam possível o seu desenvolvimento.

Gere (2008, p. 17-18, tradução nossa) entende que essas características “coexistem com a escrita e, de fato, com uma linguagem mais geral; e, na medida em que a linguagem, escrita ou falada, é digital, pois lida com elementos discretos, então quase toda a cultura humana pode ser considerada digital”⁸⁴. Para o mesmo autor, até certo ponto, “nossa cultura está se tornando tão completamente digital que o termo *cultura digital* corre o risco de se tornar tautológico”⁸⁵ (GERE, 2008, p. 7, tradução nossa, grifo do autor).

Reed (2019, p. 2, tradução nossa, grifo do autor), por sua vez, argumenta que a cultura digital “representa as *relações sociais* que ocorrem através da imersão no domínio da Internet, videogames, smartphones e outras plataformas e dispositivos de alta tecnologia”⁸⁶. Ou seja, o que quer que definamos como parte do panorama da cultura digital, não se limita aos avanços tecnológicos. Para o fenômeno da cultura

⁸⁴ concomitant with writing and, indeed, with language more generally, and, inasmuch as language, written or spoken, is digital in that it deals with discrete elements, then almost all human culture may be said to be digital.

⁸⁵ our culture is becoming so thoroughly digital that the term *digital culture* risks becoming tautological.

⁸⁶ the *social relationships* that occur through immersion in the realm of the Internet, video games, smartphones and other high-tech platforms and devices.

digital, mais importante que os avanços tecnológicos é a nossa relação com ela. O que estamos fazendo com a cultura digital e o que a cultura digital está fazendo conosco é uma reflexão que precisamos fazer constantemente.

Por seu turno, Deuze (2006) é da mesma cepa. Para ele, “a cultura digital pode ser vista como um conjunto emergente de valores, práticas e expectativas sobre a forma como as pessoas (devem) agem e interagem na sociedade em rede contemporânea”⁸⁷ (DEUZE, 2006, p. 63, tradução nossa). Essa acepção distinta de cultura, ligada ao contemporâneo e mediada pelas tecnológicas digitais, de acordo com o mesmo autor, é caracterizada por três componentes nucleares, mutuamente constitutivos: remediação, bricolagem e participação.

Em seu trabalho sobre remediação, entendida como no *remix* de mídias antigas e novas, Bolter e Grusin (1999) argumentam que toda nova mídia diverge, mas também reproduz a mídia mais antiga, enquanto a mídia antiga se remodela para responder aos desafios da nova mídia. Apoiando-se na noção determinista tecnológica de McLuhan (1974), de que o conteúdo de um meio é sempre outro meio, eles entendem que toda mídia nova tem por função remediar, ou seja, apropriar-se das técnicas, formas e significados culturais dos meios já existentes. O intuito é imitá-los, incorporá-los ou desafiá-los. Sendo uma versão reformulada do telefone, o smartphone, por exemplo, remedia o telefone.

Remediação não significa distinguir, ou descartar totalmente as formas convencionais ou dominantes de fazer as coisas, mas uma expressão de uma atuação distintamente privada da agência humana em face da onipresente realidade mediada pelas tecnologias digitais. Por fim, Deuze (2006, p. 68, tradução nossa) acrescenta um elemento de distanciamento inerente a todas as práticas de remodelação contemporâneas, que pode ser visto como “hiperindividualização”.

Hartley (2002, p. 22, tradução nossa), referindo-se a Lévi-Strauss, define bricolagem como “a criação de objetos com materiais à mão, reutilizando artefatos existentes e incorporando fragmentos”⁸⁸. Segundo o mesmo autor, a bricolagem incorpora práticas e noções como empréstimo, hibridismo e mistura. Muitos estudiosos em mídia invocam a bricolagem ao descrever a remixagem, reconstrução

⁸⁷ digital culture can be seen as an emerging set of values, practices, and expectations regarding the way people (should) act and interact within the contemporary network society.

⁸⁸ the creation of objects with materials to hand, re-using existing artefacts and incorporating bits and pieces.

e reutilização de artefatos, ações, ideias, sinais, símbolos e estilos separados para criar novos *insights* ou significados.

No âmbito da cultura digital, a bricolagem nos possibilita a montagem, desmontagem e remontagem altamente personalizada, contínua e mais ou menos autônoma da realidade mediada pelas mídias digitais. Uma realidade que, conforme Rushkoff (2003, p. 37, tradução nossa), é “open source e passível de discussão”⁸⁹. A cultura digital também oferece liberdade suficiente e criatividade infinita para os adeptos da bricolagem, mas também desafia sua capacidade de selecionar e usar materiais apropriados.

Desde meados do século XX, os chamados meios de comunicação “alternativos” surgiram ao lado, e às vezes em relações simbióticas, com outras formas de mídia comunitária (ATTON, 2001). Ora, participação, o terceiro princípio definidor da cultura digital, emergiu justamente com o surgimento de centros de mídia independentes comprometidos com a publicação aberta (qualquer um pode postar ou fazer *upload* de conteúdo para *sites* de Internet), com a produção de mídia colaborativa *online* e *offline* (produção de *sites*, impressão de boletins informativos, áudios e vídeos) e com os processos de tomada de decisão de código aberto (disponibilizados por meio de listas de discussão e canais de bate-papo acessíveis ao público) (DEUZE, 2006).

Esse elemento central da cultura digital, também tem suas raízes na cultura “DIY” (*do-it-yourself*), particularmente florescente durante a década de 1990, com as pessoas cada vez mais reivindicando o direito de serem ouvidas em vez de serem faladas – como é o caso do modelo tradicional de transmissão de mídia de massa.

A participação também tem uma dimensão política, pois está ligada a uma mudança que ocorreu entre a segunda metade do século XX e o início do século XXI na identidade dos cidadãos nas democracias eletivas ocidentais de uma cidadania informacional bastante passiva para uma cidadania baseada em direitos, monitora e voluntarista (SCHUDSON, 1995; HARLEY, 1996). Essa mudança, como bem documentam Schudson (1998) e Norris (2001), implica uma noção de cidadãos que se tornaram cada vez mais dispostos e capazes de expressar suas preocupações e reivindicar seu lugar na sociedade; e o fazem sempre que sentem que seus interesses pessoais estão em jogo.

⁸⁹ open source and up for discussion.

Essas mudanças são particularmente visíveis em um período recente, quando a Web 2.0 se tornou um fenômeno proeminente. *Blogs, wikis, sites* de redes sociais, *sites* de compartilhamento de vídeos e fotos são exemplos de uma tendência extremamente participativa popular. Embora o conteúdo produzido pelos usuários às vezes possa ser descrito como trivial, essas plataformas participativas também permitem novas e eficientes formas de engajamento político e sociocultural. Elas apresentam poderosos espaços em rede para a reconstrução da vida social, na qual as motivações políticas, sociais e culturais prevalecem sobre as mercadológicas. Também afetam nossa compreensão de democracia, com vistas a uma democracia participativa.

Em suma, na proliferação e saturação das mídias digitais, em rede e baseadas em telas que impregnam nossas vidas, nossa reconstituição é expressa como: agentes ativos no processo de construção de sentido (tornamo-nos participantes), adotamos, mas ao mesmo tempo modificamos, manipulamos e, assim, reformamos estruturas consensuais de compreensão da realidade (envolvemo-nos na remediação) e montamos reflexivamente nossas próprias versões particulares de tal realidade (somos adeptos da bricolagem).

Esse processo é central na concepção de cultura digital, aqui adotada. A cultura digital não é apenas conectada ou gerada pela convergência e onipresença de dispositivos digitais. Também a reproduzimos à medida em que nossas percepções da realidade estão evoluindo. Assim como Deuze (2006), vemos a cultura digital

como emergente de práticas e atos comunicativos online e offline, moldando e sendo moldada por artefatos, arranjos e atividades em mídias “novas” e “antigas”, cuja distinção se torna supérflua à medida que todas as mídias estão convergindo para o design geral do computador⁹⁰ (DEUZE, 2006, p. 66-67, tradução nossa).

3.2.1.3 Convergência

Anteriormente, vimos que outro elemento determinante para criação das culturas imersas no mundo digital é a noção de convergência. Convergência não é uma expressão recente. Seu significado contemporâneo remonta a discussões

⁹⁰ as emerging from practices and communicative acts online and offline, shaping and being shaped by artifacts, arrangements, and activities in “new” and “old” media, which distinction becomes superfluous as all media are converging into the overall design of the computer.

iniciadas na década de 1970. Mas, foi apenas no início dos anos 80, do mesmo século, que se tornou notória a percepção crescente de que vivemos em uma “era da convergência”.

Pool (1983), um dos primeiros estudiosos a usar o conceito, a descreveu como um processo tecnológico em que os meios convergem, obscurecendo as linhas entre as mídias. Cunhado com uma acepção meramente técnica que toma a convergência enquanto propriedade de novos dispositivos que aglomeram uma série de funções, a convergência prometia a substituição de seus antecessores. Não obstante, isso não se concretizou.

Como visto, essa relação entre novas e velhas mídias é melhor explicado por meio da noção de remediação. De fato, na prática, cada nova mídia surge com um desafio para a mídia mais antiga; logo, a mídia antiga se remodela para sobreviver. Essa integração entre a mídia antiga e a nova acontece na vertical e na horizontal, criando e integrando conteúdo de hardware e de software (NOLL, 2002), tornando-se nas últimas décadas um paradigma industrial central (IP, 2008). Isso resultou em grandes conglomerados de mídia controlando mercadorias culturais em toda a indústria do entretenimento. As indústrias criativas, por sua vez, contam com a convergência para o crescimento mercadológico, para criar economias de escala, efeitos de sinergia e gerenciar a produção e o consumo de mercadorias culturais (JIN, 2009).

No contexto da mídia e da comunicação, convergência é a tendência de tecnologias de mídia, formas culturais e/ou práticas sociais isoladas se unirem para desempenhar funções semelhantes e criar novos sistemas de mídia híbridos. Nesse sentido, é um dos principais impulsionadores das mudanças econômicas, tecnológicas e culturais no ambiente da mídia. A convergência é, portanto, como bem pontua Hartley, Burgess e Bruns (2013), uma das dinâmicas constitutivas das novas mídias. Há inclusive quem defenda, como Uselac e Cvjetičević (2008), que a convergência só foi possível graças a mera fusão tecnológica da mídia via digitalização. Nessa linha de pensamento, Fagerjord (2010) vai além e chega a proclamar que

[...] *a convergência acabou*. A mídia já convergiu. [...] A convergência como um desenvolvimento deve terminar logicamente em algum momento, porque a mídia deixa de convergir ou porque todas as mídias convergiram para uma ou atingiram um limite onde é

impossível uma convergência adicional⁹¹ (FAGERJORD, 2010, p. 188-189, tradução nossa, grifo do autor).

Com a publicação do livro *Convergence culture: where old and new media collide* (2006), Henry Jenkins, em vez de reduzir convergência à fusão de dispositivos tecnológicos, especificamente os digitais, ou à substituição de mídias estabelecidas por novas hipermídias, concebe convergência como um processo contínuo, como uma série contínua de interstícios entre diferentes sistemas de mídia. Para Jenkins (2006), a palavra convergência refere-se, portanto,

[...] ao fluxo de conteúdos através de múltiplas plataformas de mídia, a cooperação entre múltiplas indústrias de mídias e ao comportamento migratório dos públicos de mídia, que vão a quase qualquer lugar em busca das experiências de entretenimento que desejam. Convergência é uma palavra que consegue descrever mudanças tecnológicas, industriais, culturais e sociais, dependendo de quem está falando e do que pensa que está falando. [...] A convergência não ocorre através de dispositivos de mídia, por mais sofisticados que possam se tornar. A convergência ocorre dentro do cérebro de cada consumidor e através de suas interações sociais com os outros⁹² (JENKINS, 2006, p. 2-3, tradução nossa).

Nesse sentido, o principal argumento de Jenkins é contra a ideia de que a convergência deve ser compreendida principalmente como um processo tecnológico que une múltiplas funções dentro dos mesmos aparelhos. Para Dwyer (2010, p. 8, tradução nossa), “convergência nunca é apenas um processo tecnológico, mas está implicada e expressa como uma mudança social, cultural e econômica profunda e contínua”⁹³.

Convergência representa nomeadamente uma transformação cultural, à medida que consumidores são incentivados a procurar novas informações e fazer conexões em meio a conteúdos de mídia dispersos (JENKINS, 2006; DWYER, 2010). Ou seja, nas palavras de Jenkins (2006, p. 16, tradução nossa), “convergência é um

⁹¹ [...] *convergence is over*. The media have already converged. [...] Convergence as a development must logically end at some point either because media cease to converge, or because all media have converged into one, or have reached a limit where further convergence is impossible.

⁹² [...] the flow of content across multiple media platforms, the cooperation between multiple media industries, and the migratory behavior of media audiences who will go almost anywhere in search of the kinds of entertainment experiences they want. Convergence is a word that manages to describe technological, industrial, cultural, and social changes depending on who's speaking and what they think they are talking about. [...] Convergence does not occur through media appliances, however sophisticated they may become. Convergence occurs within the brains of individual consumers and through their social interactions with others.

⁹³ Convergence is never just a technological process but is implicated in, and expressed as, profound and ongoing social, cultural and economic change.

processo, não um fim”. Sobretudo um processo cultural, e não tecnológico, em que práticas culturais convergentes incluem o consumo e a produção de mídia; que a computação em rede incentiva a inteligência coletiva; que uma nova forma de cultura participativa está emergindo e que as competências adquiridas por meio de atividades lúdicas estão sendo cada vez mais aplicadas em contextos formais. O que é tão importante para esse processo quanto as condições tecnológicas da convergência midiática é o seu potencial social e cultural, como também a maneira como afeta as relações mútuas entre mídia, indústria da mídia, produtores e consumidores.

Por certo, “a convergência altera a relação entre tecnologias existentes, indústrias, mercados, gêneros e públicos. Ela muda a lógica pela qual a indústria midiática opera e pela qual os consumidores processam a notícia e o entretenimento”⁹⁴ (JENKINS, 2006, p. 15-16, tradução nossa). É um processo em elaboração e sua forma final será influenciada por fatores econômicos, batalhas legais, novas práticas culturais etc., que estão todas em processo de transição.

Ainda segundo Jenkins (2006, p. 17, tradução nossa), “como essas várias transições se desenrolam determinará o equilíbrio de poder na próxima era da mídia”⁹⁵. Enfim, a concepção de convergência de Jenkins (2006) é aqui entendida não como a reunião de todas as funções da mídia em um único dispositivo, mas como uma lógica cultural que envolve uma interação cada vez mais complexa entre vários canais de distribuição.

Dwyer (2010), por seu turno, argumenta que a convergência é uma nova ideologia da mídia, que facilita uma reorganização neoliberal dos mercados globais – um processo com sérias consequências para o futuro da democracia. Nesse sentido, Pool (1983) e Dwyer (2010) compartilham uma preocupação com a convergência como um construto retórico. Eles nos chamam a atenção para a necessidade de uma avaliação crítica da influência do discurso da convergência que afeta os desenvolvimentos das indústrias de mídia, audiências e contextos políticos e regulatórios. Os mesmos autores descrevem a convergência em termos de uma nova ideologia da mídia, uma maneira de pensar que facilita a operação dos mercados

⁹⁴ Convergence alters the relationship between existing technologies, industries, markets, genres, and audiences. Convergence alters the logic by which media industries operate and by which media consumers process news and entertainment.

⁹⁵ How those various transitions unfold will determine the balance of power in the next media era.

globais neoliberais. Isso tem efeitos práticos sobre como as pessoas pensam a respeito do desenvolvimento dos setores de mídia e comunicação.

Em um passado não muito distante, as pessoas previam que a revolução digital deslocaria os sistemas de mídia de transmissão mais antigos, um-para-muitos, por novos modos de comunicação muitos-para-muitos. Hoje, as principais mudanças surgem das interações entre a mídia antiga e a mídia nova, trabalhando em conjunto e de forma separada. Essa convergência está sendo moldada pelos desejos dos conglomerados de mídia de explorar sinergias entre diferentes divisões e demandas dos consumidores por conteúdo de mídia onde, quando e da forma que desejam.

Nessa perspectiva, como salienta Jenkins (2006, p. 282, tradução nossa), “talvez, em um conceito mais amplo, a convergência se refira a uma situação em que múltiplos sistemas de mídia coexistem e em que o conteúdo passa por eles fluidamente”⁹⁶. No entanto, alguns autores levantaram preocupações sobre a abordagem de Jenkins à convergência, tanto que uma edição especial inteira da revista *Cultural Studies* foi entregue a críticas acadêmicas ao “uso excessivo” e às limitações conceituais do termo (HAY; COULDRY, 2011).

3.2.1.4 Cultura da convergência

A partir do novo sentido dado a palavra convergência, Jenkins (2006) investigou como a produção e o consumo cultural foram impactados pela emergência da Web 2.0, conceito difundido por Tim O’Reilly para explicar como as recentes transformações da internet fundaram uma nova arquitetura de informação que permitiu a emergência de tecnologias como Facebook, YouTube e Instagram, cujo conteúdo é produzido coletivamente, compartilhado e consumido pelos usuários. O objeto do estudo de Jenkins (2006) são os fãs, que através da Internet comentam, opinam, produzem legendas, traduções, paródias e roteiros inéditos a partir das séries, livros e filmes que consomem. Produto da recepção ativa em fóruns e comunidades virtuais, essas práticas evidenciam como a cultura participativa e a inteligência coletiva ressignificam produtos culturais (GARSON, 2019).

⁹⁶ Perhaps most broadly, media convergence refers to a situation in which multiple media systems coexist and where media content flows fluidly across them.

Na mesma obra, Jenkins (2006, p. 2, tradução nossa) cunhou o termo *convergence culture* para descrever uma nova era de transição da cultura digital, “onde as velhas e as novas mídias colidem, onde mídia corporativa e mídia alternativa se cruzam, onde o poder do produtor de mídia e o poder do consumidor interagem de maneiras imprevisíveis”⁹⁷. Assim, como mencionado anteriormente, essa nova redescrição que ele faz da convergência é utilizada para compreender a emergência de uma forma ativa de consumir cultura possibilitada pelas tecnologias digitais. Comentando, editando, parodiando e compartilhando filmes, séries, livros e demais artefatos, os usuários estariam reconfigurando todo o circuito midiático a ponto de fundar uma nova cultura: a cultura da convergência (GARSON, 2019).

Vê-se bem, portanto, que a cultura da convergência não é simplesmente determinada pela disponibilidade de novos dispositivos de mídia e nem tampouco pela mera fusão tecnológica da mídia via digitalização. Embora essas inovações tecnológicas sejam pré-requisitos para a convergência midiática, elas não constituem um imperativo para a cultura da convergência, nem são suficientes para explicá-la (JENKINS, 2006; JENKINS; FORD; GREEN, 2013). Em vez disso, a cultura da convergência figura como um fenômeno abrangente e holístico, que é inevitavelmente moldado por uma combinação de condições tecnológicas, econômicas, sociais, culturais, globais e históricas (JENKINS, 2006; VAN DIJCK, 2013).

Quanto ao conceito de cultura da convergência, podemos dizer que foi erigido a partir da relação entre quatro elementos centrais em um mundo cada vez mais conectado: convergência midiática (JENKINS, 2006; DWYER, 2010), cultura participativa (JENKINS, 2006), inteligência coletiva (LÉVY, 1997) e inteligência conectiva (KERCKHOVE, 1997).

No centro do conceito de cultura da convergência, encontramos a convergência midiática. Ao longo da primeira década do século XXI, houve uma percepção crescente de que vivemos em uma era de convergência midiática. Alguns estudiosos a veem a partir de três perspectivas: consolidação por meio de alianças e fusões do setor midiático, combinação de plataformas de tecnologia e rede e integração entre mercados e serviços (BALDWIN *et al.*, 1996). Contudo, durante décadas, ela foi definida e explicada por outros autores principalmente como um fenômeno tecnológico e industrial (POOL, 1983; HESMONDHALGH, 2007; DWYER, 2010).

⁹⁷ where old and new media collide, where grassroots and corporate media intersect, where the power of the media producer and the power of the media consumer interact in unpredictable ways.

Originalmente vista como um ponto de extremidade em que a tecnologia convergiria para um ou pelo menos poucos dispositivos e expressões, algumas décadas depois, Dwyer (2010, p. 2, tradução nossa) definiu a convergência midiática de maneira semelhante, como “o processo em que as novas tecnologias são acomodadas pelas mídias, indústrias de comunicação e culturas existentes”⁹⁸. Ele descreve esse processo de adaptação e transição como um confronto complexo e multicamada entre velhas e novas tecnologias, onde as antigas eram consideradas distintas e autônomas. Nesse período, o público, os usuários, foram discutidos principalmente usando uma abordagem *top-down*; prevendo hábitos do cliente, novos mercados em potencial etc.

Jenkins (2006) foi um dos primeiros a expandir e problematizar a ideia de convergência midiática como um processo *bottom-up*, orientado ao consumidor. Ele concentra-se especificamente nos efeitos causados pelas novas formas de comunicação e entendimento, entre diferentes fontes de mídia, que a convergência midiática oferece. Refere-se especialmente a como os consumidores de mídia entendem e fazem uso das novas formas de mídia e de seu conteúdo.

Desse modo, Jenkins (2006) inclui não apenas a ideia comum de convergência como um processo tecnológico que reúne as múltiplas funções da mídia dentro de um mesmo dispositivo, ou o processo industrial em que parte da circulação depende de estratégias e colaboração corporativas. Para Jenkins (2006, p. 282, tradução nossa), a convergência midiática diz respeito “a uma situação em que vários sistemas de mídia coexistem e onde o conteúdo midiático flui naturalmente entre eles”⁹⁹. Vê-se bem, portanto, que convergência é entendida por ele como um processo contínuo ou como uma série de interseções entre diferentes sistemas de mídia, não como uma relação fixa.

No mundo da convergência midiática, todas as histórias importantes são contadas, todas as marcas são vendidas, todos os consumidores são cortejados em várias plataformas de mídia. No entanto, essa circulação diversificada de conteúdo midiático depende muito da participação ativa dos consumidores. Dessa forma, a convergência representa um processo social; na medida em que parte da circulação,

⁹⁸ the process whereby new technologies are accommodated by existing media and communication industries and cultures.

⁹⁹ refers to a situation in which multiple media systems coexist and where media content flows fluidly across them.

depende de táticas de incorporação de base. E também um processo cultural, pois conta com a participação ativa dos consumidores que são incentivados a procurar novas informações e estabelecer conexões entre conteúdo de mídia dispersa (JENKINS, 2006).

A convergência midiática criou coisas como a Web 2.0, fenômenos transmídia e, posteriormente, uma ampliação do conceito de cultura participativa. Com o objetivo de capturar as implicações sociais e culturais da cultura da convergência, Jenkins (2006) propõe uma extensão do significado de cultura participativa. Isso implica uma nova percepção dos consumidores (leitores, telespectadores, usuários etc.) como participantes ativos na produção e recepção cultural. Essa ideia baseia-se na noção de Alvin Toffler de *prosumer* como um consumidor particularmente ativo que está "cada vez mais atraído pelo processo de produção"¹⁰⁰ (TOFFLER, 1980, p. 290, tradução nossa), de modo que "as distinções convencionais entre produtor e consumidor desaparecem"¹⁰¹ (TOFFLER, 1980, p. 292, tradução nossa). Além disso, Jenkins (2006) também aproveita o conceito relacionado de *produsagem* de Axel Bruns, que se aplica especificamente ao contexto de software social e da Web 2.0, em que "usuários também sempre são, necessariamente, produtores da base de conhecimento compartilhada, independentemente de estarem cientes desse papel – tornaram-se um novo, híbrido, *produtor*"¹⁰² (BRUNS, 2008, p. 2; tradução nossa, grifo do autor).

Com base nessas noções, Jenkins (2006) destaca o papel ativo dos consumidores que muitas vezes aparecem ao mesmo tempo como (co)produtores. Com referência específica às comunidades de fãs, ele observa que o *fandom*¹⁰³ não preserva uma separação radical entre leitores e escritores. De acordo com Jenkins (1992, p. 45, tradução nossa), "os fãs não consomem simplesmente histórias pré-produzidas; eles criam suas próprias histórias e romances de fanzines, gravuras de arte, músicas, vídeos, performances etc"¹⁰⁴.

¹⁰⁰ increasingly being drawn into the production process.

¹⁰¹ conventional distinctions between producer and consumer vanish.

¹⁰² users are always already necessarily also producers of the shared knowledge base, regardless of whether they are aware of this role – they have become a new, hybrid, *producer*.

¹⁰³ Fandom é um termo utilizado para se referir à subcultura dos fãs em geral, caracterizada por um sentimento de camaradagem e solidariedade com outros que compartilham os mesmos interesses.

¹⁰⁴ fandom does not preserve a radical separation between readers and writers. Fans do not simply consume reproduced stories; they manufacture their own fanzine stories and novels, art prints, songs, videos, performances, etc.

Uma breve reflexão sobre enciclopédias coletivas, como a Wikipedia, ou plataformas de mídia social, como o YouTube, com seu conteúdo gerado por usuários, ilustra que mesmo além das comunidades de fãs, um único indivíduo pode agir simultaneamente como consumidor e produtor. Na interação com o conteúdo midiático, os consumidores de hoje, conforme Jenkins, Ford e Green (2013), assumem e alternam entre os papéis de tradutores, multiplicadores, avaliadores, usuários *leads*, cosmopolitas pop etc.

O ciberteorista francês Pierre Lévy define inteligência coletiva como " uma inteligência distribuída por toda parte, incessantemente valorizada, coordenada em tempo real, que resulta em uma mobilização efetiva das competências. " (LÉVY, 2007, p. 28). Ele esclarece essa definição acrescentando que "Ninguém sabe tudo, todos sabem alguma coisa, todo o saber está na humanidade. Não existe nenhum reservatório de conhecimento transcendente, e o saber não é nada além do que o que as pessoas sabem" (LÉVY, 2007, p. 29).

Tomando emprestado o termo inteligência coletiva de Pierre Lévy, Jenkins (2006) argumenta que a cultura da convergência requer um processo de consumo coletivo que também implica comunicação sobre o produto consumido:

a convergência ocorre no cérebro de cada consumidor e por meio de suas interações sociais com outros. Cada um de nós constrói nossa própria mitologia pessoal a partir de pedaços e fragmentos de informação extraídos do fluxo da mídia e transformados em recursos através dos quais damos sentido ao nosso cotidiano"¹⁰⁵ (JENKINS, 2006, p. 3-4, tradução nossa).

Além da maior participação dos consumidores na produção de conteúdo de mídia, Jenkins (2006, p. 244, tradução nossa) identifica ainda uma tendência à recepção comunitária em comunidades temporárias de conhecimento e uma crescente relevância da inteligência coletiva, uma mudança que ele descreve como um "deslocamento do consumo de mídia individualizado e personalizado para o consumo de mídia como uma prática em rede"¹⁰⁶.

¹⁰⁵ Convergence occurs within the brains of individual consumers and through their social interactions with others. Each of us constructs our own personal mythology from bits and fragments of information extracted from the media flow and transformed into resources through which we make sense of our everyday lives.

¹⁰⁶ shift from individualized and personalized media consumption toward consumption as a networked practice.

Enquanto Lévy (2007) via inteligência coletiva operando no nível do conhecimento, Benkler (2006), de forma mais ampla, entende que, além do conhecimento, as transformações estão ocorrendo cultural, social e, mais significativamente, economicamente. Em particular, seu argumento privilegia o "aumento das capacidades dos indivíduos como a principal força social por trás da economia da informação em rede"¹⁰⁷ (BENKLER, 2006, p. 15, tradução nossa).

As comunidades em rede, como Lévy (2007) sugeriu, representam uma fonte alternativa de conhecimento e poder. As empresas da Web 3.0 incorporam e adotam essa inteligência coletiva, em vez de permitir que ela exista como uma fonte independente de poder e crítica do consumidor. E, segundo Jenkins (2006), a formação de tais redes tem um potencial democrático. Ao mesmo tempo, ele também adverte que essa democratização não é resultado automático dos avanços tecnológicos associados à convergência e à cultura participativa, o que precisa ser ativamente combatido.

Embora, teoricamente, a cultura da convergência permita que todos participem e facilite a liberdade de expressão, a exclusão digital e a lacuna de participação no acesso à tecnologia e ao letramento midiático impedem o uso igual das redes de comunicação entre e dentro das culturas (JENKINS, 2006). A esse respeito, Jenkins, Ford e Green (2013) pontuam que, ao falar de convergência e cultura participativa, é importante ter em mente que estes são termos relativos e não absolutos para descrever uma disseminação mais ou menos global, mas não (ainda) universal. Eles destacam os limites da participação ao afirmar que "nem todo mundo tem permissão para participar, nem todo mundo pode participar, nem todo mundo quer participar, e nem todo mundo que participa o faz em termos iguais"¹⁰⁸ (JENKINS; FORD; GREEN, 2013, p. 298, tradução nossa).

Há, por certo, nesse quesito, de se considerar que aqueles que têm os meios para participar, geralmente também se sentem compelidos a utilizá-los por medo de serem excluídos da interação social. Esse aspecto se torna perceptível na descrição de José van Dijck da pressão imposta pelos pares para fazer parte da sociabilidade *online*, o que faz parecer que "[o]ptar por sair da mídia conectiva dificilmente [era] é

¹⁰⁷ increased capabilities of individuals as the core driving social force behind the networked information economy.

¹⁰⁸ not everyone is allowed to participate, not everyone is able to participate, not everyone wants to participate, and not everyone who participates does so on equal terms.

uma opção”¹⁰⁹ (VAN DIJCK, 2013, p. 174, tradução nossa). No entanto, como Bird (2011) salienta corretamente, as oportunidades de participação na cultura da convergência não se limitam a produções *online* baseada na tecnologia digital, mas também podem ser buscadas na audiência ativa *offline*. Assim, a participação na cultura da convergência não depende única e exclusivamente do acesso à internet.

Na cultura da convergência, o processo de circulação transmissiva de conteúdo, de uma tela para outra, rompendo as fronteiras do espaço-tempo pela ubiquidade e usos (CERTEAU, 1994) por pensadores praticantes (OLIVEIRA, 2012), transita em mídias sociais variadas e é customizado de acordo com o usuário – a novela é vista em partes no celular ou no tablet; o programa de auditório é reduzido a um único quadro que chama a atenção do espectador; a história do telejornal é replicada no Facebook a partir de um *upload* não autorizado e será acessada pela smart TV via *wifi*. Todo esse processo ocorre por meio da atuação do espectador, pois ele escolhe o equipamento e ressignifica suas funções. A viabilidade técnica, claro, está prevista no manual de instruções de cada dispositivo, mas as conexões e os usos serão da competência dos pensadores praticantes.

O argumento de que a produção intelectual vem do coletivo da rede também foi defendido por Kerckhove (1997), que postulou o conceito de inteligência conectiva como um elemento potencializador da cibersociedade. As ideias de Kerckhove (1997) centra-se no argumento de que, com as tecnologias digitais, estamos conectados em redes de alta complexidade social, nas quais o comportamento dos coletivos torna-se crucial para compreender a forma como as ideias nelas se propagam. Assim, inteligência conectiva foi o termo usado pelo autor para designar a criação individual de informações, ideias e conceitos que são então compartilhados com outros, conectados, recriados e estendidos com base na interação.

A ideia de que as conexões sociais dão espaço a uma sociedade de inteligências conectadas parece uma evidência na cultura da convergência. Essa abordagem, apresentada por Kerckhove (1997), é diferente da anunciada anteriormente por Lévy (1997). Nela, o autor considera que as pessoas não pensam coletivamente; antes criam individualmente e compartilham essas criações com outros com quem estão conectados. É no processo de partilha que se valoriza a colaboração, no decorrer da interação. Nesta perspectiva, as identidades individual e coletiva não

¹⁰⁹ [o]pting out of connective media [wa]s hardly an option.

se confundem: cada indivíduo tem as suas ideias que podem ser influenciadas na interação com outros, mas não na sua essência.

A argumentação de Amaral (2016) sobre esta questão é próxima da apresentada por Kerckhove (1997). Ela considera que a sociedade, interligada pela técnica, potencializa fenômenos de inteligências conectadas que resultam em um processo colaborativo em que cada indivíduo é um nó da rede e as conexões são o compartilhamento, independentemente da reciprocidade.

Enquanto que a inteligência coletiva destaca o elemento do grupo como o aspecto central da rede, a abordagem de Kerckhove (1997) sublinha a importância do indivíduo enquanto ator ativo das redes colaborativas. A inteligência coletiva é, na verdade, a busca de uma solução comum alcançada pela união de esforços coletivos de vários indivíduos. À medida que mais pessoas unem suas forças para alcançar um objetivo, seus esforços, ideias e conhecimentos compartilhados representam a inteligência coletiva que passa a ser algo mais do que apenas a soma de suas ideias individuais. Ou seja, o coletivo permite contribuições de indivíduos durante o processo, mas substitui o indivíduo na fase de criação do produto. Por outro lado, a inteligência conectiva permite que o indivíduo cresça e melhore em nível pessoal, aproveitando as descobertas alcançadas por todas as outras pessoas que fazem parte desse ambiente interconectado.

Em suma, conforme definido pelo uso comum, o coletivo apresenta um “caldeirão” de ideias; o conectivo representa um “mosaico” de ideias. Dito de outra forma, coletivo significa misturar-se; conectivo significa conectar-se mantendo o original. Por fim, a inteligência conectiva é mais viva, mais dinâmica, mais diversificada, é uma forma de inteligência social que permitirá que as pessoas compreendam a imensa quantidade de informação que chegará a todos nós assim que a Web 3.0 remodelar para sempre nossa sociedade.

3.2.1.5 Mídias Sociais

“Bem-vindo à cultura da convergência, onde as velhas e as novas mídias colidem”¹¹⁰ (JENKINS, 2006, p. 2, tradução nossa). Foi assim que Henry Jenkins conectou teoricamente as mídias sociais ao surgimento de uma nova cultura na qual

¹¹⁰ Welcome to convergence culture, where old and new media collide.

o conteúdo flui através de múltiplas plataformas de mídia, os vários setores de mídia cooperam e o papel dos usuários está sempre mudando. Segundo Jenkins (2006), esse fenômeno é caracterizado por processos *top-down* (de cima para baixo) e *bottom-up* (de baixo para cima). Os processos *top-down* referem-se às novas associações de poder dentro das organizações de mídia: ao transformar as lógicas econômicas e tecnológicas, as mídias sociais abalaram os métodos tradicionais de produção de conteúdo e significado. Já os processos *bottom-up* referem-se à crescente familiarização do público com novos recursos e seu crescente poder.

As mídias sociais são assim personalizadas, oferecendo aos usuários participação ativa e conectividade, que Jenkins (2006) descreveu, respectivamente, como cultura participativa e inteligência coletiva. Desse modo, o uso do termo mídia social enfatiza a capacidade dos usuários de participar e contribuir para a criação de conteúdo. De acordo com Jenkins (2006), as mídias sociais permitiram o surgimento de uma nova esfera digital participativa baseada em uma comunicação muitos-para-muitos, na qual os usuários podem interagir e colaborar dialogicamente para a criação de conteúdo que molda o fluxo de comunicação.

Ao oferecer novas oportunidades aos atores sociais, as mídias sociais, rapidamente, se destacaram como um fator determinante da cultura da convergência. As primeiras formas de mídia social surgiram na década de 1990 como parte da democratização da Internet. Plataformas de vendas, como eBay (1995), editores de conteúdo, como Blogger (1999), e serviços de mensagens instantâneas, como MSN Messenger (1999), nos deram o primeiro vislumbre das novas possibilidades de interação social. Entretanto, até o lançamento do Facebook (2004), nenhuma plataforma de *blog*, fórum de discussão, plataforma de bate-papo ou mesmo comunidade virtual era descrita como “social” (COUTANT; STENGER, 2012).

No início da década de 2000, o desenvolvimento intensificado da Web 2.0 gerou um crescente protagonismo das mídias sociais digitais. De forma mais específica, a Web 2.0 possibilitou uma maior interconexão, participação e colaboração por meio do uso e interações nas plataformas de mídias sociais. Isso permitiu que empresas como MySpace e YouTube explorassem a inteligência coletiva (O'REILLY, 2005). Quase duas décadas depois, plataformas sociais como Facebook, YouTube, Twitter e Wikipedia tornaram-se líderes de mídia, mudando a forma como grande parte do mundo consome informações.

O sucesso das mídias sociais deriva de sua capacidade, como o nome sugere, de conectar pessoas e de fazer isso de uma forma que forneça uma contrapartida às interações sociais tradicionais diretas – compartilhar experiências, opiniões, piadas; organização de eventos e assim por diante. Para fazer isso, as plataformas de mídia social contam com a capacidade dos usuários de categorizar as informações de acordo com o público e o conteúdo (WILLS, 2016).

Partindo do princípio de que todas as mídias são sociais e de que todos os meios de comunicação promovem a comunicação e, por definição, são sociais, Papacharissi (2015) admite não gostar do termo mídias sociais. O autor explica que, denominar alguns meios de comunicação de social implica que existem outros meios de comunicação que talvez sejam antisociais, ou até mesmo não sociais. Para ele, o termo também nos leva a comparações entre níveis de sociabilidades entre as mídias. Contudo, cada mídia é social à sua maneira única.

Nossa compreensão das mídias sociais é temporal, espacial e tecnologicamente sensível – informada, mas não restrita, pelas definições, práticas e materialidades de um único período ou local. A forma como definimos as mídias sociais nas sociedades mudou e continuará mudando. Nosso uso do termo mídia social visa abranger o caráter social da mídia como ela se apresenta no passado, presente e futuro da mídia.

As mídias sociais têm sido analisadas e investigadas a partir de uma variedade de disciplinas e perspectivas, gerando diferentes definições. Uma revisão da literatura revela que ainda não há um acordo unânime sobre os termos usados para descrever as mídias sociais. O termo em si permanece impreciso e não há, ainda, nenhuma definição comum disponível. Isso se explica, até certo ponto, devido ao tempo recente dos conceitos envolvidos.

Ao longo do tempo, vários termos diferentes foram usados alternadamente para descrever o mesmo conceito. E, apesar de uma série de distinções na literatura, a expressão mídia social ainda é frequentemente usada de forma intercambiável com Web 2.0, plataformas de comunicação social, sites de redes sociais, redes sociais etc. Assim, não é surpreendente a ausência de uma definição formal e bem aceita da expressão mídias sociais (XIANG; GRETZEL, 2010; KAPLAN, 2010). Outrossim, antes de prosseguir, considera-se imperativo esclarecer a distinção entre mídias sociais e o termo com o qual é mais usado como sinônimo, redes sociais.

De um modo geral, as pessoas usam o termo mídia social para expressar o modo como elas se conectam a outras pessoas por meio de dispositivos digitais (LENHART *et al.*, 2010). Por sua vez, o uso da expressão redes sociais comumente enfatiza o aspecto relacional e de compartilhamento do meio e pode ser entendida como uma rede de interações sociais e relacionamentos pessoais. Também é vista como um site dedicado ou outro aplicativo que permita aos usuários se comunicar postando informações, comentários, mensagens, imagens, vídeos etc. Contudo, um considerável corpo de conhecimento no meio acadêmico aborda as definições, origens e evolução dos termos para capturar as nuances de um ecossistema de mídia digital diversificado.

Por exemplo, em sua tentativa de definir redes sociais, Recuero, Zago e Bastos (2015, p. 25) propõem nomeá-las de “sites e tecnologias digitais, que permitem que duas ou mais pessoas se comuniquem livremente, sem intermediários, discutindo, conversando e compartilhando informações”. Para esses autores, as redes sociais têm adicionado às suas funções habituais aplicabilidades de outras mídias sociais como: compartilhamento de fotos, notícias, produção de vídeos e de informações etc. Como bem pontua Recuero (2017), a ideia de redes sociais é uma metáfora estrutural para que se observem grupos de indivíduos, compreendendo os atores e suas relações.

Por outro lado, de forma bastante direta, Safko (2010, p. 3, tradução nossa), em *Social media bible: tactics, tools, and strategies for business success*, assume uma perspectiva muito ampla de que a “mídia social é a mídia que usamos para ser social”¹¹¹. Para ela, a aplicação da terminologia mídia social diz respeito a como podemos usar todas as tecnologias de forma efetiva para alcançar e nos conectar com outros seres humanos, criar um relacionamento, construir confiança e estar lá quando as pessoas nesses relacionamentos estiverem prontas para adquirir nossa oferta de produtos.

Kaplan e Haenlein (2010, p. 61, tradução nossa), por seu turno, de forma mais específica e focados na plataforma e no conteúdo, definem as mídias sociais como “um grupo de aplicativos baseados na Internet que se baseiam nos fundamentos ideológicos e tecnológicos da Web 2.0 e permitem a criação e a troca de Conteúdo

¹¹¹ social media is the media we use to be social.

Gerado pelo Usuário"¹¹². Para eles, as mídias sociais assumem várias formas distintas, incluindo fotografias ou imagens, revistas, fóruns na Internet, weblogs, blogs sociais, microblogging, wikis, vídeo e podcasts.

Ao aplicar um conjunto de teorias no campo da pesquisa em mídia e processos sociais, Kaplan e Haenlein (2010) criaram um esquema de classificação para diferentes tipos de mídia social. Conforme os autores, existem seis tipos diferentes de mídia social: projetos colaborativos (por exemplo, Wikipedia), blogs e microblogs (por exemplo, Twitter), comunidades de conteúdo (por exemplo, YouTube), sites de redes sociais (por exemplo, Facebook), mundos de jogos virtuais (por exemplo, World of Warcraft) e mundos sociais virtuais (por exemplo, Second Life). Essas formas de mídia social têm uma influência considerável na maneira como interagimos, criamos, consumimos e nos divertimos. Dada a sua capacidade de moldar a nossa vida cotidiana a longo prazo, são claramente um grande desenvolvimento social.

Nas mídias sociais, as relações das pessoas e as identidades digitais passam a ser exibidas publicamente, formando um gráfico social que expõe as conexões e listas de contatos de cada usuário. Nesse contexto, as mídias sociais são definidas por Castells (2016) como *mass-self communication*. Ou seja, *mass*, significando a quantidade massiva de conhecimento produzido pelas massas não especialistas; bem como a produção de conhecimento que utiliza as capacidades de um grande número de usuários para a solução e previsão de desafios ou problemas. *Self* porque a comunicação acontece intersubjetivamente entre os próprios usuários que podem transmitir conteúdo para um potencial público em massa.

Em suma, enquanto alguns autores usam os termos como sinônimos, outros enfatizam que as mídias sociais estão mais centradas no conteúdo e que as redes sociais estão mais focadas nas pessoas e em suas relações em rede (FUCHS, 2014). Nesse sentido, comparado a redes sociais, o termo mídia social é muito mais difuso e frequentemente usado como um termo mais amplo (BOYD, 2015; PAPACHARISSI, 2015).

Para dar conta de classificações e definições divergentes, decidimos usar neste trabalho de investigação o termo mídia social, por ser mais amplo e mais popular nos meios acadêmicos e profissionais. Com base na definição de Kaplan e Haenlein (2010), para os propósitos deste estudo, as mídias sociais são definidas como

¹¹² a group of Internet-based applications that build on the ideological and technological foundations of Web 2.0, and that allow the creation and Exchange of User Generated Content.

tecnologias móveis e baseadas na Web que têm como função primária o desenvolvimento e a troca de conteúdo gerado pelo usuário.

Ao analisar as mudanças que estão ocorrendo na grande mídia e na mídia popular, o que resulta não é um desafio apocalíptico entre as diferentes mídias; antes, nota-se como a participação do usuário está modificando irreversivelmente o conceito de comunicação e criando novos cenários de conhecimento. Em sendo assim, a seguir, considerando os alunos como protagonistas do próprio processo educativo, faremos uma breve discussão sobre os desafios dos processos de aprendizagens no âmbito da cultura da convergência.

3.2.1.6 Aprendizagens e mídias sociais

A Web 2.0 introduziu uma era caracterizada por uma inovação contínua nos paradigmas da comunicação digital, onde os processos *crossmedia* e *transmedia* (JENKINS, 2006) são ativados por tecnologias participativas e sociais (SIEMENS, 2005), a exemplo das mídias sociais. De acordo com Giovagnoli (2013), os produtos transmidiáticos envolvem várias mídias ao mesmo tempo, construindo assim um processo narrativo cujos elementos estão em constante mudança e evolução; não há mais barreiras nem limites para a produção de conhecimento por meio da narrativa midiática, que contribui com suas linguagens específicas e semânticas para a criação de novos e mais dinâmicos cenários de interpretação e, conseqüentemente, de conhecimento. Por certo, elas vêm remodelando o espaço e o tempo da vida pública e privada, criando novas modalidades de participação para o compartilhamento de experiências e conhecimentos.

Consoante com Downes (2012), o mundo da educação também é afetado pela natureza penetrante do potencial das mídias sociais. Após um longo período em que o debate esteve centrado na padronização de conteúdos e nas funcionalidades das plataformas *online*, a ideia de explorar as potencialidades da Web e dos dispositivos móveis como ferramentas sociais para a aprendizagem surgiu com o advento das mídias sociais. Descritas como redes dinâmicas e complexas de interações sociais, as mídias sociais possibilitaram uma mudança do consumo de mídia individualizado e personalizado para o consumo como uma prática em rede; o que oportunizou

aprendizagens caracterizadas pela ausência de limites geográficos e temporalidade definida (COLLI, 2010; CASTELLS, 2016).

Nessa nova perspectiva, o conhecimento é gerado a partir de um processo *bottom-up*: é postado e compartilhado nas mídias sociais para ser comentado, criticado e divulgado. A esse respeito, Rodrigues e Brennand (2020) pontuam que essa produção de conteúdo está diretamente relacionada a processos de aprendizagens, pois envolve competências e habilidades como a observação, a disponibilidade para pesquisar e aprender, a motivação, a editoração e o uso da criatividade, para que aquilo que está sendo produzido não seja “mais do mesmo”. As mídias sociais tornaram-se, por assim dizer, um espaço de possibilidades infinitas de aprendizagem, uma vez que se encontram em constante renovação. Elas não apenas representam um dos principais fenômenos socioculturais dos últimos anos, mas também revelam o potencial não descoberto do seu envolvimento nos processos formais de aprendizagem.

Como visto, as mídias sociais referem-se a uma ampla gama de aplicativos que permite aos usuários criar, compartilhar, comentar e discutir uma infinidade de conteúdos digitais. São consideradas como dinâmicas, interativas, democráticas, centradas nas pessoas, voláteis, sociais e adaptativas (MANCA; RANIERI, 2016b). Outro aspecto das mídias sociais, muitas vezes negligenciado, é sua capacidade de transformar o ensino/aprendizagem em uma ação mais social, aberta e orientada para a colaboração. Neste particular, Gensing-Pophal (2009) afirma que as instituições de ensino estão, cada vez mais, adotando plataformas sociais para facilitar a socialização e a aprendizagem colaborativa.

Muitos são os relatos de incursões significativas das mídias sociais nas práticas educacionais que, por meio de teorias/modelos, foram testadas por pesquisadores para determinar a viabilidade do seu uso para fins de ensino/aprendizagem. Por exemplo, é um fato estabelecido que combinar o uso das mídias sociais e o ensino superior servirá para aproximar a instituição e os alunos (KARVOUNIDIS *et al.*, 2014; MANCA; RANIERI, 2016a, 2016b; MBATHA, 2014; MOGHAVVEMI *et al.*, 2017). De forma mais pontual, foi apontado que o Facebook pode ser usado como ferramenta de aprendizagem (MOGHAVVEMI *et al.* 2017), conectar estudantes e propagar a cultura universitária (YU *et al.*, 2010). O Wiki, por sua vez, foi considerado especialmente útil em projetos colaborativos (WANG *et al.*, 2014) ou como uma

interface de blog para *feedback* e aprendizagem interativa (CHURCHILL, 2009; ELLISON; WU, 2008).

O YouTube, campo empírico de nosso estudo, é um exemplo emblemático do potencial das mídias sociais como ferramenta complementar de aprendizagem. Levando em conta a importância do uso de vídeos e objetos visuais para o ensino/aprendizagem, algumas universidades estão, cada vez mais, utilizando o YouTube como ferramenta complementar de ensino/aprendizagem (MOGHAVVEMI *et al.*, 2017). Ao analisarem as perspectivas dos alunos sobre o uso do YouTube para a aprendizagem, seus padrões de uso correspondentes e fatores associados que os levam a usar o YouTube, Moghavvemi *et al.* (2017) constataram que muitos alunos utilizaram o YouTube para aprender e buscar informações e que seu uso em um ambiente de sala de aula no ensino superior é um empreendimento de nicho. No entanto, essa abordagem está recebendo cada vez mais atenção (ALON; HERATH, 2014; TORRES-RAMÍREZ *et al.*, 2014; TUGRUL, 2012). Os resultados do estudo confirmaram que o entretenimento, a busca de informações e a aprendizagem são algumas das principais motivações para o uso do YouTube.

Os autores também consideraram o YouTube uma ferramenta eficaz que pode aprimorar a experiência de aprendizagem se o vídeo adotado for realmente relevante para o assunto em questão. Confirmaram que muitos alunos confiam no YouTube para resolver problemas acadêmicos e responder a quaisquer perguntas. De acordo com eles, quase todos os alunos usam o YouTube para buscar informações e aprender. Recomendaram ainda, que os professores integrem o YouTube em seus respectivos cursos para se beneficiarem de suas vantagens inerentes no contexto de ensino/aprendizagem. Por fim, salientam que estudos mostram que o uso do YouTube para a aprendizagem acadêmica e sua eficácia como ferramenta de ensino ficam muito atrás de outras mídias sociais, como o Facebook.

Fleck *et al.* (2014) utilizaram *Blended Learning* para verificar a viabilidade do uso do YouTube em uma sala de aula. Eles observaram que os alunos são receptivos ao uso das mídias sociais que, em última análise, aprimoram sua experiência de aprendizagem. O YouTube proporciona satisfação aos alunos devido ao uso de vídeos em um ambiente de sala de aula tradicional (TORRES-RAMÍREZ *et al.*, 2014; TUGRUL, 2012). Segundo Fleck *et al.* (2014) os alunos consideram o YouTube como um meio que ajuda a responder suas dúvidas e resolver problemas acadêmicos. Eles o usaram como uma ferramenta complementar para a aprendizagem e acreditam que

os vídeos acadêmicos no YouTube melhoram o aprendizado, devido às suas dicas visuais, tornando-o mais fácil de entender.

Outros pesquisadores, a exemplo de Artal-Sevil, Romero-Pascual e Artacho-Terrer (2015) propuseram que a combinação de várias mídias sociais pode influenciar a aprendizagem mista no ensino superior. Os autores também disseram que quando as sessões *online* foram usadas para complementar os métodos tradicionais de ensino, os alunos responderam mais prontamente e aprenderam em um ritmo mais rápido (GRAHAM *et al.*, 2017; KORR *et al.*, 2012). A aprendizagem mista também permite que os alunos sejam flexíveis e forneçam *feedbacks* livremente em relação ao curso (ALEBAIKAN; TROUDI, 2010; KORR *et al.*, 2012). Por fim, os alunos relataram maior satisfação e maior retenção quando as mídias sociais são integradas aos seus cursos (ALON; HERATH, 2014; BARCZYK; DUNCAN, 2012). Esses resultados confirmam estudos anteriores que afirmam que o uso de vídeos para ensinar tem um efeito prolífico no desempenho acadêmico dos alunos (JAFFAR, 2012; KOYA *et al.*, 2012; ORÚS *et al.*, 2016).

O canal revolucionário da Universidade da Califórnia (www.youtube.com/UCBerkeley) levou outras universidades a lançarem seus próprios canais, como em medicina (DUNCAN; YARWOOD-ROSS; HAIGH, 2013), ciências e as artes cênicas (EVERSON; GUNDLACH; MILLER, 2013). Esses canais visam incentivar os alunos/professores a assistir aos vídeos, cultivar esforços coordenados aluno-professor, aprimorar o processo de aprendizagem e permitir *feedback* em tempo real dos alunos (TORRES-RAMÍREZ *et al.*, 2014).

Esses benefícios, acima mencionados, associados ao ensino híbrido convenceram muitos implementadores de currículo a adotar as mídias sociais em suas respectivas instituições. Por certo, usar as mídias sociais como ferramenta complementar de aprendizagem servirá para aproximar as instituições de ensino e os alunos (KARVOUNIDIS *et al.* 2014; MANCA; RANIERI, 2016a, 2016b; MBATHA, 2014; MOGHAVVEMI *et al.* 2017).

A incorporação de um vasto número de mídias sociais em nossas vidas não implica, como já dissemos, a substituição automática de conhecimentos anteriores, nem significa uma ruptura com um determinado modo de existência. Os novos dispositivos – que mudam a cada dia, seguindo a cartilha da obsolescência programada – entram nas escolas e universidades e ali interagem com tecnologias tradicionalmente pensadas e/ou utilizadas como educacionais. Por isso, não estamos

aqui falando de substituição, mas de incrementos tecnológicos que alteram nossa rotina, criando outras formas de habitar o mundo. A escola, ao contrário do que alguns possam pensar, faz parte deste mundo e não está imune a mudanças; ela está contaminada por práticas tecnológicas, e o que se passa dentro dela está relacionado ao fluxo de experiências vividas dentro e fora das instituições de ensino.

Assim como os consumidores, à medida que obtêm acesso sem precedentes a recursos e informações limitados por modelos tradicionais de aprendizagem, os alunos estão descobrindo benefícios semelhantes das mídias sociais. O impacto disruptivo das tecnologias digitais, em especial das mídias sociais, está criando a necessidade de redefinir as funções e estruturas existentes na mudança para o aprendizado em rede. Alguns modelos de aprendizagem devem, portanto, ser considerados ultrapassados, em favor da dinâmica das dimensões *crossmedia* e *transmídia* que pode ser determinante para dar um fim à habitual distinção entre distância e presença, bem como a um conceito estrito de modelos interativos e comunicativos, focando especialmente no fluxo de informações e no processo educacional.

Vê-se bem, portanto, que as mídias sociais podem oferecer aos alunos novas oportunidades para criar e compartilhar conteúdo e interagir com outras pessoas. Ter um olhar mais atento aos processos e comportamentos sociais das gerações mais jovens significa ter uma visão adequada das necessidades, costumes e práticas da sociedade futura. Para enfrentar sua complexidade e tirar o máximo proveito de todos os recursos integrados às mídias sociais, é necessário desenvolver um pensamento crítico e criativo para selecionar, criar e interpretar as mensagens da mídia. Isso, conforme aponta Annarumma *et al.* (2016), aconteceria dentro do paradigma conectivista, onde, como diz Siemens (2005), as conexões criam sentido.

De acordo com essa perspectiva, as formas tradicionais de aprendizagem parecem poder apresentar desempenhos e flexibilidade insatisfatórios em comparação com a liberdade que a Web e os dispositivos móveis podem oferecer, tanto no gerenciamento e customização de interfaces ou conteúdo como na disponibilidade de uma certa quantidade de ferramentas, mídia e funções.

3.2.1.7 Conectivismo: uma teoria de aprendizagem para a era digital

Todas as coisas estão sempre mudando o tempo todo. Por certo, como bem diz Gere (2008, p. 7, tradução nossa), “a única coisa que nunca muda é que tudo sempre muda”¹¹³. Todavia, um acontecimento específico do mundo contemporâneo é a sensação de que as coisas mudam numa velocidade cada vez maior. Nesse contexto, Downes (2012) observa que o que, como e onde aprendemos também está mudando, tornando-se cada vez mais digital e conectado.

Isso desvela-se aos nossos olhos a partir de várias maneiras, das quais iremos citar três para não sermos exaustivos. A princípio, atualmente, os alunos usam tecnologias digitais para criar conteúdo; deixaram de ser apenas consumidores passivos de conhecimento. Em segundo lugar, a aprendizagem ocorre através da colaboração com outras pessoas; ou seja, não é mais uma atividade individual. E por fim, o aluno digital pode aprender em qualquer lugar, a qualquer hora, 24 horas por dia, 7 dias por semana; ou seja, tornou-se um aluno 24/7. Não obstante, as três teorias de aprendizagem mais frequentemente utilizadas na criação de ambientes instrucionais (behaviorismo, cognitivismo e construtivismo) foram desenvolvidas em uma época em que a aprendizagem não era impactada pelas tecnologias digitais de rede, particularmente pelas mídias sociais.

O conectivismo surge justamente nesse cenário como uma estrutura conceitual que vê a aprendizagem como um fenômeno em rede influenciado pelas tecnologias e pela socialização (SIEMENS, 2006). Ele fornece uma lente através da qual o ensino e a aprendizagem, usando tecnologias digitais de rede, podem ser melhor compreendidas e gerenciadas. O conectivismo fornece *insights* sobre habilidades de aprendizagem e tarefas necessárias para que os alunos evoluam em uma era digital. É uma das teorias de aprendizagem em rede mais proeminentes que foram desenvolvidas para ambientes de aprendizagem *online*.

O termo conectivismo foi cunhado originalmente, em 2005, por George Siemens no artigo *online* denominado *Connectivism: a learning theory for the digital age* para descrever redes de aprendizagem. Desde então, ele e Stephen Downes (2005, 2006, 2012) trabalham juntos para desenvolver a teoria e a prática do conectivismo. Ao falar sobre as raízes do conectivismo, Siemens (2005) alega que elas estão fincadas em princípios explorados pelo caos, redes e teorias da

¹¹³ The only thing that never changes is that everything always changes.

complexidade e auto-organização. Downes (2012), por sua vez, afirma que o conectivismo também é sustentado pelo conexionismo, associacionismo e teoria dos grafos.

Seu arcabouço epistemológico, baseado no conceito de conhecimento distributivo (DOWNES, 2006), é considerado distinto das tradições epistemológicas do objetivismo, pragmatismo e interpretativismo. Siemens (2005) considera essas tradições limitadas, devido à visão intrapessoal que elas possuem da aprendizagem, sua incapacidade de abordar a aprendizagem por meio das tecnologias digitais e das organizações e por não contribuírem para os juízos de valores que precisam ser feitos em ambientes ricos em conhecimento.

O conectivismo difere das teorias tradicionais de aprendizagem porque nega que o conhecimento seja proposicional. Ou seja, elas são cognitivistas, no sentido em que retratam o conhecimento e a aprendizagem como sendo fundamentados na linguagem e na lógica. O conectivismo, por sua vez, combina elementos relevantes de muitas teorias de aprendizagem, estruturas sociais e tecnologias digitais para criar uma poderosa construção teórica para a aprendizagem na era digital. Vê-se bem, portanto, que o conectivismo apresenta-se como uma teoria de aprendizagem que oferece aos alunos a capacidade de se conectarem uns aos outros por meio de tecnologias digitais de rede.

Os princípios do conectivismo, segundo Siemens (2005), são:

- A aprendizagem e o conhecimento apoiam-se na diversidade de opiniões.
- A aprendizagem é um processo de conexão de nós especializados ou de fontes de informação.
- A aprendizagem pode residir em dispositivos não humanos.
- A capacidade de saber mais é mais crítica do que aquilo que é conhecido atualmente.
- É necessário cultivar e manter conexões para facilitar a aprendizagem contínua.
- A habilidade de enxergar conexões entre áreas, ideias e conceitos é uma habilidade fundamental.
- Atualização (conhecimento acurado e em dia) é a intenção de todas as atividades de aprendizagem conectivista.
- Tomada de decisão é em si um processo de aprendizagem. Escolher o que aprender e o significado das informações recebidas é visto através das lentes de uma realidade em mudança. Embora haja uma resposta certa agora, ela pode estar errada amanhã

devido a alterações no ambiente de informação que afetam a decisão¹¹⁴ (SIEMENS, 2005, p. 5-6, tradução nossa).

Muitos teóricos acreditavam que a aprendizagem e a cognição aconteciam na cabeça dos indivíduos, e que a educação deveria se ocupar em como colocar coisas na cabeça desses indivíduos para que pudessem transportar o conhecimento e aplicá-lo em diferentes configurações. Não obstante, Siemens (2006) é de outra cepa. Ele acredita que, hoje em dia, a aprendizagem é muito complexa para ser processada dessa maneira. Para ele, a aprendizagem é inseparável das identidades culturais, práticas e configurações materiais da vida cotidiana. Desse modo, o mesmo autor entende que a agenda educacional deveria se concentrar não em colocar as coisas na cabeça dos alunos, mas em apoiar ambientes onde os alunos se sentissem pertencentes, participativos e contributivos. Nesses contextos, a aprendizagem é um efeito colateral da produção criativa, colaboração e organização da comunidade, não o propósito explícito da atividade (JENKINS; ITO; BOYD, 2016).

Pesquisas em neurociência, teorias de aprendizagem social e desenvolvimentos em psicologia da aprendizagem criaram uma nova compreensão do ato e do processo de aprendizagem. Para Downes (2006),

A aprendizagem, em outras palavras, ocorre nas comunidades, onde a prática da aprendizagem é a participação na comunidade. Uma atividade de aprendizagem é, em essência, uma *conversa* empreendida entre o aluno e outros membros da comunidade. Essa conversa, na era da Web 2.0, consiste não apenas em palavras, mas em imagens, vídeos, multimídia e muito mais. Essa conversa forma uma rica tapeçaria de recursos, dinâmico e interconectado, criado não apenas por especialistas, mas por todos os membros da comunidade, incluindo alunos¹¹⁵ (DOWNES, 2006, p. 19-20, tradução nossa, grifo do autor).

¹¹⁴ Learning and knowledge rests in diversity of opinions. Learning is a process of connecting specialized nodes or information sources. Learning may reside in non-human appliances. Capacity to know more is more critical than what is currently known. Nurturing and maintaining connections is needed to facilitate continual learning. Ability to see connections between fields, ideas, and concepts is a core skill. Currency (accurate, up-to-date knowledge) is the intent of all connectivist learning activities. Decision-making is itself a learning process. Choosing what to learn and the meaning of incoming information is seen through the lens of a shifting reality. While there is a right answer now, it may be wrong tomorrow due to alterations in the information climate affecting the decision.

¹¹⁵ Learning, in other words, occurs in communities, where the practice of learning is the participation in the community. A learning activity is, in essence, a conversation undertaken between the learner and other members of the community. This conversation, in the web 2.0 era, consists not only of words but of images, video, multimedia and more. This conversation forms a rich tapestry of resources, dynamic and interconnected, created not only by experts but by all members of the community, including learners.

Desse modo, percebe-se que, no conectivismo, a aprendizagem inicia-se quando o conhecimento é acionado por alunos que se conectam e participam de uma comunidade de aprendizagem; ou seja, o agrupamento de áreas de interesse semelhantes que permitem interação, compartilhamento, diálogo e pensamento em conjunto (SIEMENS, 2005). A participação, por sua vez, resulta em conversas entre os alunos e outros membros da comunidade, incluindo outros mais experientes. Essas conversas, em um ambiente digital conectado, consistem não apenas em palavras, mas também em imagens e vídeos. Em outros termos, o ponto de partida da aprendizagem é o indivíduo que alimenta a informação na rede, que devolve a informação aos indivíduos que, por sua vez, retroalimentam a informação na rede como parte de um ciclo (SIEMENS, 2005).

No modelo conectivista, a comunidade de aprendizagem é descrita como um nó, que sempre faz parte de uma rede maior. Os nós emergem dos pontos de conexão encontrados em uma rede. Eles também podem ser organizações, bibliotecas, sites, periódicos, bancos de dados ou quaisquer outras fontes de informação (SIEMENS, 2006). As redes, por seu turno, compreendem dois ou mais nós que estão ligados para compartilhar recursos. Elas podem ser de tamanho e força variadas, dependendo da concentração de informações e do número de indivíduos que navegam por um determinado nó (DOWNES, 2008). São consideradas eficazes as redes que apresentam as seguintes características: diversidade, autonomia dos participantes, abertura e conectividade (DOWNES, 2006, 2012).

Vale anotar que, as redes às quais os alunos se conectam podem ser pequenas e locais ou vastas e globais. Durante a aprendizagem, elas podem atravessar múltiplos domínios de conhecimento, pois as periferias dos campos de conhecimento são porosas. Os alunos, portanto, têm acesso potencial a ricos ambientes de recursos, dinâmicos e interconectados, criados, não apenas por terceiros, mas por todos os membros da comunidade e pela tecnologia (DOWNES, 2006). Neste particular, existem paralelos com a utopia de Illich (1972) em que os sistemas educacionais nas sociedades são construídos como uma rede de relações através da qual os alunos podem acessar os recursos de que precisam a qualquer momento.

A tese defendida pelo conectivismo é que “o conhecimento é distribuído através de uma rede de conexões e que, portanto, a aprendizagem consiste na capacidade

de construir e circular essas redes”¹¹⁶ (DOWNES, 2012, p. 85, tradução nossa). A participação em atividades de rede resulta na criação, remoção ou ajuste na força das conexões. É o reconhecimento da saliência dos padrões pelos observadores na rede que constitui a aprendizagem. Essas conexões emergem coletivamente fora do cérebro por meio da interação e dentro dos cérebros dos indivíduos. Além disso, o conectivismo propõe que a aprendizagem não é uma exclusividade dos humanos, ela também pode ser armazenada e manipulada pela tecnologia, notadamente a digital (SIEMENS, 2006).

Nesta perspectiva, o conhecimento não é adquirido, é um conjunto de conexões formadas por ações e experiências. Essas conexões são formadas naturalmente por meio de um processo de associação e não por algum ato intencional. Portanto, no conectivismo o conhecimento não é transferido, criado ou construído. Ao invés disso, emerge das conexões que são formadas durante a atividade da rede. Distribuir cognição, criação de sentido e significado e filtragem para redes de nós humanos e tecnológicos ajuda a lidar com a rápida expansão do conhecimento disponível. Vê-se bem, por conseguinte, que o conectivismo está focado em participar de atividades para aprender, crescendo ou desenvolvendo a nós mesmos e nossa sociedade de maneiras conectadas (SIEMENS, 2006).

Destarte, no conectivismo, o conhecimento e a aprendizagem são distributivos. Ou seja, não estão localizados em um determinado lugar, mas consistem em redes de conexões formadas a partir de experiências e interações entre indivíduos, sociedades, organizações e as tecnologias que os conectam. O conhecimento é visto como um processo, fluido e dinâmico que flui através de redes de humanos e seus artefatos. À medida que flui e se torna parte da rede, está aberto a múltiplas interpretações e mudanças. O conhecimento reside em redes, sem que nenhum indivíduo necessariamente o possua, e pode ser armazenado em diversos formatos digitais.

O conectivismo é uma teoria emergente da mente. Enquanto a teoria cognitiva vê o conhecimento como um esquema ou construções mentais simbólicas, e a aprendizagem como uma mudança nos esquemas dos aprendizes, o conectivismo vê o conhecimento como subsimbólico com significado que surge da interação de conjuntos de conexões, em vez de unidades simbólicas únicas (DOWNES 2006,

¹¹⁶ knowledge is distributed across a network of connections, and therefore that learning consists of the ability to construct and traverse those networks.

2012). O conhecimento pode consistir em parte em estruturas linguísticas, mas não é essencialmente baseado nelas ou sujeito a suas restrições. Downes (2012, p. 87, tradução nossa) propõe que “não há modelos mentais per se (ou seja, não há sistemas representacionais baseados em regras construídas sistematicamente), o que existe (ou seja, redes construtivistas) não é construído (como um modelo), mas crescido (como uma planta)”¹¹⁷.

Os meios representacionais são vistos como epifenômenos do conhecimento. A substância do conhecimento é considerada o reconhecimento e a interpretação dos padrões de conexões que surgem. O conhecimento é visto como pessoal, pois os indivíduos podem interpretar o mesmo conceito de maneira diferente. É sensível ao contexto, não uma representação simbólica independente, mas compreensível apenas dentro do rico conjunto de visões de mundo, experiências anteriores e quadros em que está inserido. À medida que o conhecimento disponível se torna cada vez mais complexo, são os padrões de conexões, e não os elementos individuais, que se tornam mais importantes para obter compreensão. É o reconhecimento de um padrão em um conjunto de eventos neurais (se introspecção) ou eventos comportamentais (se observação).

Como a informação está em constante mudança, sua relevância será afetada por novas contribuições feitas ao campo. Assim, os alunos precisam ser capazes de acessar novas informações, avaliar sua relevância e tomar decisões com base nas informações adquiridas. A capacidade de buscar informações atuais e filtrar informações secundárias e estranhas são consideradas habilidades importantes que contribuem para a aprendizagem. O processo de aprendizagem é cíclico, os alunos se conectam a uma rede para encontrar e compartilhar novas informações, modificar suas crenças em termos de seu novo aprendizado e depois se reconectar para compartilhar seus novos entendimentos e encontrar mais informações.

Por fim, é improvável que haja uma única teoria que explique a aprendizagem em redes tecnologicamente habilitadas. E, embora o conectivismo forneça uma lente útil através da qual o ensino e a aprendizagem usando tecnologias digitais possam ser melhor compreendidos e gerenciados, necessita ser mais desenvolvido e testado.

¹¹⁷ there are no mental models per se (that is, no systematically constructed rule-based representational systems); and what there is (i.e., connectionist networks) is not built (like a model) it is grown (like a plant).

3.2.2 Investigação em mídias sociais com a teoria fundamentada

Tradicionalmente, na pesquisa qualitativa, os fenômenos em estudo são observados e investigados em seus cenários naturais. Isso significa que os eventos e comportamentos comuns dos participantes são estudados em seus contextos sociais, culturais e políticos cotidianos (MARSHALL; ROSSMAN, 2011). Esse processo geralmente envolve a identificação dos limites onde os pesquisadores podem interagir com os participantes e observá-los, permitindo a coleta de dados sensoriais, como o que é visto, sentido, ouvido e até mesmo provado ou cheirado (GIVEN, 2008).

Entretanto, recentemente, o uso das mídias sociais e seu potencial como ferramenta de aprendizagem estão se tornando tópicos dignos de investigação (AHMED *et al.*, 2014; OSGERBY; RUSH, 2015). Blogs, Wikis, YouTube, Facebook e Twitter são algumas das formas mais comuns de mídias sociais. Essas mídias sociais, recentemente, se espalharam e levaram a novas práticas sociais (KOEHLER *et al.* 2010), padrões de sociabilidade (VAN DEN EEDE, 2010), práticas de aprendizagem (GREENHOW; ROBELIA, 2009; KIM; ABBAS, 2010), atividades de lazer, bem como a mobilização social e política (BYRNE, 2008; WATTAL *et al.*, 2010). O uso da mídia social também permeou o domínio dos negócios (CULNAN *et al.*, 2010), desencadeando novos modelos de negócios (KIM; LYONS; CUNNIGHAM, 2008), táticas de relacionamento personalizado (DI GANGI *et al.*, 2010; GALLAUGHER; RANSBOTHAM, 2010) e práticas gerenciais (KAGANER; VAAST, 2010; LEIDNER *et al.* 2010) (VAAST; URQUHART, 2017).

As mídias sócias tornaram-se uma importante forma de comunicação e expressão de atitudes e opiniões para o público em geral. Elas desfrutam de um sucesso fenomenal em termos de adoção e níveis de uso. Além disso, as mídias sociais oferecem vários recursos (como compartilhar textos, vídeos e imagens) para seus usuários e facilitam sua capacidade de "socializar" com outras pessoas. Por conseguinte, a pesquisa em mídias sociais tem crescido significativamente nos últimos anos. Não obstante, apesar do crescente corpo de literatura, a pesquisa sobre mídias sociais ainda está em sua infância (AHMED *et al.*, 2014).

Muitos pesquisadores qualitativos, de vários campos de pesquisa, ao verem as mídias sociais como uma fonte promissora e frutífera de dados qualitativos, têm defendido o uso das mídias sociais como método de pesquisa ou ferramenta para

coleta e análise de dados (BRANTHWAITE; PATTERSON, 2011; MORENO *et al.*, 2013; URQUHART; VAAST, 2012; WILLS, 2016).

Uma das principais razões pelas quais as mídias sociais estão ganhando forte atenção de pesquisadores qualitativos é devido à sua popularidade. De fato, como visto, o uso das mídias sociais aumentou drasticamente em muitos contextos sociais e, como apontam Fichman, Kohli e Krishnan (2011), é provável que se torne um fato cada vez maior da vida de milhões de pessoas em todo o mundo. Outra motivação, apontada por Vaast e Walsham (2013), está relacionada à capacidade de coletar e analisar grandes quantidades de diferentes tipos de dados, com menos recursos. Em particular, acredito que as mídias sociais se tornaram um ambiente atraente para pesquisadores porque oferecem a oportunidade de expandir os estudos em interações sociais mediadas em ambientes digitais em rede.

Embora as características das mídias sociais as tornem espaços de pesquisa únicos e atraentes, Pousti *et al.* (2013) argumentam que esse tipo de ambiente de pesquisa não está em conformidade com os requisitos tradicionais da pesquisa qualitativa. Ou seja, trazem junto com eles desafios metodológicos imprevistos para lidar com esse novo ambiente de pesquisa, que, segundo Vaast e Urquhart (2017), são variados e vão desde os técnicos, os jurídicos e o ético. Os autores argumentam que uma das principais dúvidas que o pesquisador de mídias sociais enfrenta está relacionada a questão do que pode ser uma unidade legítima de análise, visto que uma gama de dados no ambiente pode (e talvez deva) ser estudada.

Em outros termos, o pesquisador de mídias sociais tem que lidar com textos digitais que, por sua vez, possuem características específicas: estão em formato digital, fazem parte de um website, são produzidos coletivamente, são efêmeros, incorporam outros discursos, contém imagens e vídeos, aparecem fora de contexto e apresentam inovações linguísticas. Vê-se bem, portanto, que os ambientes de mídias sociais constituem cenários de pesquisa sem precedentes, pois geram uma riqueza de dados de textos digitais que, pelo menos tecnicamente, podem ser coletados exhaustivamente pelos pesquisadores com pouca ou nenhuma interferência na dinâmica sociotécnica em jogo.

Vale destacar também alguns desafios enfrentados no uso das mídias sociais para pesquisa elencados por Halaweh (2018): a falta de diálogo interativo ou conversa entre os participantes da pesquisa e os pesquisadores, a incapacidade de verificar a identidade dos usuários de mídia social e a validade de suas avaliações e

comentários, e a incapacidade de amostrar minorias (por exemplo, idosos ou crianças); isso pode tornar os dados não representativos em certos tipos de pesquisa.

Além disso, os softwares de análise de dados possuem limitações técnicas que impedem uma análise textual precisa de grandes volumes de dados (BRANTHWAITE; PATTERSON, 2011). Ademais, a coleta de dados usando as mídias sociais levanta desafios éticos ao coletar dados privados de um fórum ou grupo fechado ou mesmo dados públicos sem o consentimento informado dos usuários (CHRISTEN *et al.*, 2016; TOWNSEND; WALLACE, 2016). O consentimento informado pode ser difícil de obter de usuários que, por exemplo, postaram comentários há muito tempo ou se tornaram inativos, ou quando os dados incluem milhares de comentários e revisões de usuários, tornando impraticável a comunicação com cada um deles.

Devido o imenso potencial para pesquisa em mídias social, um corpo crescente de pesquisadores tem procurado entender suas novas dinâmicas. Estudos em várias áreas do conhecimento examinaram as mídias sociais com alguma profundidade. No entanto, grande parte dessa pesquisa foi descritiva, ou seja, apresentou empiricamente, às vezes com grande detalhamento, o que são esses novos ambientes. Curiosamente, as tendências atuais observadas na pesquisa de mídias sociais favorecem a abordagens fundadas nos dados para construção de teoria. Portanto, há uma oportunidade sem precedentes para os pesquisadores irem além da descrição e desenvolverem teorias a partir das mídias sociais (VAAST; URQUHART, 2017).

Urquhart e Vaast (2012) destacaram os desafios de projetar estudos de caso no contexto das mídias sociais; seu trabalho se concentrou principalmente na construção de teorias usando o método de pesquisa de estudo de caso, mas não o método da teoria fundamentada. Ao analisar uma série de estudos importantes, na área de Sistemas de Informação, que usam configurações de mídias sociais como fontes de dados, Vaast e Walsham (2013) desenvolvem um conjunto de diretrizes e recomendações para os pesquisadores sobre como manter a qualidade de seus estudos ao combinar as mídias sociais como a teoria fundamentada.

Nessa linha de pensamento, Urquhart e Fernandez (2013) também fornecem diretrizes claras e estruturadas para pesquisadores da área de Sistemas de Informação sobre como evitar equívocos ao usar a teoria fundamentada em seus estudos. Ao explicar as características de uma abordagem de teoria fundamentada, discutem como os pesquisadores de Sistemas de Informação podem avaliar a

qualidade de seus estudos. Esses dois artigos forneceram um conjunto útil de critérios para avaliar e refletir sobre a abordagem de coleta e análise de dados e para compreender as implicações das mídias sociais como contextos de investigações conduzidas com a teoria fundamentada.

Outro estudo, realizado por Pousti *et al.* (2013), forneceu um modelo reflexivo sobre a aplicação da teoria fundamentada em dados de mídias sociais no contexto da assistência à saúde. Embora o estudo fornecesse justificativas úteis para seus métodos e técnicas de análise da teoria fundamentada, o modelo era subjetivo, reflexivo por natureza e não estabeleceu orientação passo a passo. Isso pode explicar por que os autores não consideraram explicitamente sua abordagem com sendo uma metodologia. Eles refletiram sobre as implicações da aplicação da teoria fundamentada nas mídias sociais, mas não forneceram orientação metodológica generalizada e abstrata; as reflexões são limitadas a determinados casos ou contextos.

Outros estudos, como os de Lai e To (2015) e de McKenna *et al.* (2015), referiram-se ao uso de mídias sociais e teoria fundamentada, mas usaram uma abordagem quantitativa, por meio de softwares, para analisar os dados das mídias sociais e produzir códigos e categorias. Em outras palavras, os resultados não foram obtidos pela análise manual de dados usando técnicas de teoria fundamentada.

Propondo-se preencher essa lacuna, Halaweh (2018) conceituou três modelos de uso das mídias sociais para pesquisa:

(1) o modelo observacional, onde o pesquisador lê dados históricos (por exemplo, avaliações, comentários, opinião e feedback) sem interagir com usuários das mídias sociais e, posteriormente, analisa os dados manualmente usando o tradicional métodos de análise (por exemplo, codificação e análise temática); (2) o modelo ativo ou interativo, em que o pesquisador se comunica, interage e recruta usuários por meio de plataformas de mídia social, para coletar dados que são analisados por meio de métodos tradicionais; (3) o modelo analítico (que pode ser aplicado a qualquer um dos modelos anteriores), onde os dados históricos (no primeiro modelo) ou dados coletados por meio de interação direta (no segundo modelo) são extraídos e analisados usando ferramentas de software de mineração de texto para identificar padrões e/ou produzir resultados quantitativos¹¹⁸ (HALAWEH, 2018, p. 159, tradução nossa).

¹¹⁸ (1) the observational model, where the researcher reads historical data (e.g. reviews, comments, opinion, and feedback) without interacting with social media users and later analyzes the data manually using traditional analysis methods (e.g. coding and thematic analysis); (2) the active or

Com base no primeiro modelo, que pressupõe que o papel do pesquisador é observacional, Halaweh (2018) desenvolveu uma metodologia de pesquisa qualitativa que integra mídias sociais e teoria fundamentada e chamou-a de *Social Media Grounded Theory* (SMGT) – Teoria Fundamentada nas Mídias Sociais, cuja aplicação foi organizada em nove passos: (1) determinar o(s) objetivo(s) da pesquisa, (2) pesquisar a(s) plataforma(s) de mídia social, (3) determinar os critérios de seleção de dados, (4) filtrar e limpar os dados, (5) aplicar codificação e análise comparativa constante, (6) identificar as categorias e gerar a teoria, (7) revisar a literatura, (8) identificar as semelhanças e diferenças, (9) relatar os resultados de forma ética. Essa abordagem diferencia a SMGT dos estudos anteriores que seguiram o modelo analítico que basicamente utiliza software para análise de dados. Nesse modelo, mesmo que o pesquisador não interaja com os usuários das mídias sociais, ele se engaja manualmente na análise dos dados.

Como visto, Halaweh (2018) fornece uma contribuição única ao desenvolver uma nova metodologia prática para pesquisadores combinar mídia social e teoria fundamentada, como também sugere estratégias para cada uma das etapas e aborda as preocupações inerentes à aplicação da SMGT. Charmaz (2000, p. 514, tradução nossa) aponta que “métodos de teoria fundamentada especificam estratégias analíticas, não métodos de coleta de dados”¹¹⁹ e menciona algumas fontes de “dados ricos”¹²⁰ adequadas para uso em teoria fundamentada.

Os teóricos fundamentados, interessados em ambientes de mídias sociais, podem ter acesso a um volume de dados sem precedentes. Quanto mais dados houver, melhores serão suas chances de encontrar os "geradores" para uma nova teoria. Logo, o advento do *Big Data* também não pode ser subestimado. O papel do contexto em uma mídia social deve, a este respeito, ser reconhecido, pois é necessário dar sentido a um grande conjunto de dados ou a uma "fatia" de dados. Recomendamos, então, que, ao embarcar na pesquisa em ambientes de mídia social, haja uma consideração ativa de como o contexto será registrado (VAAST; URQUHART, 2017).

interactive model, where the researcher communicates and interacts with and recruits users through the social media platforms, to gather data which are then analyzed using traditional methods; (3) the analytical model (which can be applied to either of the former models), where historical data (in the first model) or data gathered through direct interaction (in the second model) are mined and analyzed using text mining software tools to identify patterns and/or produce quantitative results.

¹¹⁹ Grounded theory methods specify analytic strategies, not data collections methods.

¹²⁰ rich data.

À medida que a internet aumenta em tamanho, modo e diversidade, explorar o conteúdo da Web, especialmente as mídias sociais, e transformar esse conteúdo em conceitos tornou-se um desafio para pesquisadores de diversas áreas de conhecimento, em particular, da área de educação. Lidar com dados textuais e/ou visuais para fins de construção de teoria pode forçar os pesquisadores a sair de sua zona de conforto típica e levá-los a abraçar a criatividade metodológica. Por fim, a construção de teorias continua sendo um desafio permanente para muitos pesquisadores em disciplinas que lidam com as mídias sociais e a teoria fundamentada.

3.2.3 Analisando dados visuais digitais com a teoria fundamentada

Vivemos em um mundo cercado e, por que não dizer, bombardeado de imagens (BARTHES, 2005; MANGHANI *et al.*, 2006). Ao mesmo tempo em que substituíram as palavras como o aspecto definidor da identidade cultural, as imagens se tornaram parte da nossa cultura global. Sua onipresença é uma das características marcantes das sociedades contemporâneas. Ao integrar cada momento de nosso cotidiano, as imagens configuram a sociedade e a cultura na qual vivemos, de modo que desempenham um papel irrefutável na sociedade contemporânea.

As imagens sempre desempenharam um papel fundamental no ordenamento social, desde as pinturas rupestres de Lascaux, Chauvet e Altamira, até os afrescos pedagógicos nas igrejas medievais e a iconografia dos regimes militares. Ao passo que apresentam uma reflexão histórica sobre o significado das imagens na e para as sociedades anteriores, Manghani *et al.* (2006) afirmam que a cultura contemporânea é mais predominantemente uma cultura da imagem do que outras culturas anteriores. Isso se justifica, em parte, como bem pontua Barthes (2005, p. 66, tradução nossa), pelo fato de que “a difusão da imagem pertence ao mundo moderno, é um produto da sociedade tecnológica”.

Nele, a imagem dissemina-se de modo incontrolado. Ou seja, as imagens parecem ser uma característica proeminente da vida contemporânea; tudo parece ser ou ter uma imagem. Sua ubiquidade, nesse tempo específico da história presente, aparenta habitar todas as partes de nossas vidas, ao ponto de nossos olhos serem bombardeados por imagens, em geral, e imagens visuais, em particular. Na expressão

imagem visual, o termo visual se refere à imagem vista, cuja sensação e percepção só são possíveis com a apreensão e a captura operada por meio do olho e da visão. Trata-se de uma visualidade concreta, cotidiana e heterogênea tão intensa e diversa que Barthes (2013), em seu livro seminal *The language of fashion*, não hesitou em afirmar que vivemos em uma civilização puramente imagética. Para ele, nossa civilização é uma civilização da palavra escrita, tanto quanto é uma da imagem.

A popularidade dos estudos visuais entre os pesquisadores qualitativos encontra-se atualmente em crescimento. Os sociólogos costumam mencionar que cada vez mais nos atemos aos meios visuais nas culturas contemporâneas para definir e comunicar nossas identidades e nossos mundos sociais. Essa crescente dependência dos aspectos visuais presentes nas interações comunicativas, bem como a progressiva frequência com que as metáforas visuais são empregadas para comunicar nossas experiências vividas, são fatores preponderantes para explicar o foco de nossa atenção diária voltado para artefatos imagéticos-visuais, sobretudo em formato digital, como fotografias, álbuns de fotos, gravações em vídeo, pinturas, grafite, fotoblogs, vídeo blogs etc, disponíveis nas mídias sociais.

Assim, escassez de dados visuais, certamente, não é uma preocupação dos sociólogos qualitativos interessados em conduzir pesquisas dentro da estrutura da teoria fundamentada. Dadas as possibilidades tecnológicas contemporâneas, como gravação e reprodução, os dados visuais tornaram-se cada vez mais populares na pesquisa em ciências sociais. Em particular, imagens e vídeos, notadamente em formato digital, são considerados material de pesquisa significativo. Hoje, dados não-textuais são comumente incluídos em vários projetos de pesquisa.

Como resultado, a máxima, bem conhecida de Glaser (1998, p. 145, tradução nossa), “tudo é dado”¹²¹, uma das premissas centrais da teoria fundamentada, tornou-se uma proposição implícita para muitos projetos de pesquisa qualitativa. Ele entende que tudo que ajude ao pesquisador gerar teoria, pode adquirir o status de dados. A máxima de Glaser (1998) encorajou os pesquisadores a levar em conta todo o escopo dos dados, muito embora ele não tenha feito uma referência explícita aos dados visuais. Para Morse e Niehaus (2016), “tudo é dado” refere-se a questões de integração de vários tipos de dados, ou seja, questões de triangulação e conexões significativas de vários tipos de dados e projetos de métodos mistos. Como os dados

¹²¹ all is data.

visuais estão sendo cada vez mais usados em projetos de pesquisa qualitativa, juntamente com formas mais tradicionais de dados, a integração se torna uma tarefa ainda mais desafiadora.

Apesar da máxima de Glaser (1998), os dados visuais foram silenciosamente negligenciados ao longo do tempo, tanto como uma potencial fonte primária como secundária para gerar teoria fundamentada. Pesquisadores que usavam a teoria fundamentada raramente utilizavam dados visuais para gerar generalizações. É difícil explicar por que, não obstante a “virada visual” nas comunicações sociais no final do século XX, pouca atenção teórica tenha sido dada aos dados visuais nos estudos da teoria fundamentada. Uma provável explicação, talvez, seja o fato da pesquisa social, em geral, ter sido baseada principalmente na análise de dados textuais. Isso se deve em parte à chamada virada linguística. Outra causa pode estar associada a inexistência de um arcabouço teórico que permita aos pesquisadores trabalhar em seus projetos de pesquisas com esse tipo de dados seguindo as diretrizes da teoria fundamentada.

Ao iniciar essa investigação, os pesquisadores acreditam que a escolha de uma das três principais perspectivas da teoria fundamentada é suficiente para a condução de seus estudos. Contudo, por vezes descobrem que, apesar da máxima de Glaser (1998, p. 145, tradução nossa) “tudo é dado”, as principais abordagens da teoria fundamentada privilegiam dados textuais. Ou seja, não apresentam um conjunto de técnicas e procedimentos explicando como trabalhar com dados visuais. Isso os leva a um dilema. Como conectar a teoria fundamentada com a análise de dados visuais.

Nas últimas duas décadas, um expressivo crescimento da pesquisa visual nas ciências sociais teve um papel importante na introdução da análise visual na teoria fundamentada. Mey e Dietrich (2016), relatam que, atualmente, os dados visuais em geral tornaram-se parte fundamental da discussão metodológica nas ciências sociais e culturais. Para eles, ao fazerem referência a importantes pioneiros do campo, como Roland Barthes, Max Imdahl, Erwin Panofsky e outros, os métodos visuais cresceram consideravelmente; a tal ponto que, atualmente, várias perspectivas analíticas estão disponíveis. Além disso, um número cada vez maior de estudos enriquece a discussão. Entretanto, a teoria fundamentada ainda não está estabelecida em discussões e publicações sobre métodos visuais. O que existe são apenas sementes de análise de dados visuais usando os procedimentos metodológicos da teoria fundamentada.

Apesar de ocasionais projetos de pesquisa que usam a teoria fundamentada para criar teoria a partir de artefatos visuais, encontramos no texto seminal, proposto pelo sociólogo polonês Krzysztof Konecki, *Visual grounded theory: a methodological outline and examples from empirical work* (2011) a possibilidade de fazer análise visual usando o método da teoria fundamentada. Prevendo um novo futuro para a teoria fundamentada na sociologia visual, Konecki (2011) propõe uma direção inovadora que se adapta à vida contemporânea.

Dados visuais abrem novas possibilidades para desenvolver teorias fundamentadas. O desenvolvimento de teorias de processos visuais substantivos poderia facilitar a construção de teorias formais de visualização de problemas sociais, visualização de políticas organizacionais, visualização de identidade, etc. O objetivo mais ambicioso se destaca em um horizonte teórico: a construção de uma teoria formal da visualização de ação. O futuro das teorias fundamentadas estará inevitavelmente associado à construção de teorias sobre as dimensões sociais, culturais e psicológicas da realidade visual, não apenas por causa da recente “reviravolta” de nossas sociedades, mas também por causa do crescente foco de pesquisa na visualidade de nossos mundos sociais¹²² (KONECKI, 2011, p. 152, tradução nossa).

Em seu estudo, Konecki (2011) muda o status dos dados visuais na teoria fundamentada mostrando os benefícios de conectar a teoria fundamentada com a análise de dados visuais e apresentando uma nova perspectiva da teoria fundamentada, a *Visual Grounded Theory* (Teoria Fundamentada Visual). Seus procedimentos permitem-nos criar categorias, a partir de dados visuais, descrever suas propriedades e gerar hipóteses teóricas que explicam os fenômenos e os processos sociais visuais estudados. Argumentando que as imagens apresentam não apenas múltiplas camadas de significado que podem ser interpretadas a partir de múltiplas perspectivas, o autor desenvolve o conceito de "multifatiamento de imagem".

Multifatiamento de imagem é uma gramática de análise de narrativas visuais que dá ênfase as seguintes etapas: a) um ato de criar fotografias e imagens (análise do contexto de criação); b) participação na demonstração/comunicação de imagens visuais; c) o produto visual, seu conteúdo e estrutura estilística; d) a recepção de uma

¹²² Visual data open new possibilities to develop grounded theories. Developing of theories of substantive visual processes could facilitate constructing formal theories of the visualization of social problems, visualization of organizational politics, visualization of identity, etc. The most ambitious goal looms large on a theoretical horizon: the construction of a formal theory of the visualisation of action. The future of grounded theories will inevitably be associated with constructing theory on the social, cultural and psychological dimensions of visual reality, not only because of our societies' recent “visual turn”, but also because of the growing research focus on the visuality of our social worlds.

"imagem" e os aspectos visuais de apresentação/representação de algo¹²³ (KONECKI, 2011, p.131, tradução nossa).

O multifatiamento de imagem ajuda a organizar a análise meticulosa de dados visuais. Ele estrutura o processo de pesquisa e permite o desenvolvimento de características abstratas de categorias. Ao passo que elaborava o conceito de multifatiamento de imagem, Konecki (2011) faz referência aos trabalhos de Suchar (1997), Clarke (2005) e Schubert (2006) que, segundo o autor, figuram entre os poucos exemplos de combinação lógica e empiricamente possível da teoria fundamentada com a pesquisa de dados visuais. Ele se baseia especificamente no estudo videográfico de Schubert (2006), uma vez que o considera como uma contribuição significativa para o uso de dados visuais com a teoria fundamentada.

O estudo de Schubert (2006) baseia-se na representação de fatias, ou seja, camadas de significado orientadas a imagem, a partir das quais as categorias são criadas. Segundo o autor, podemos ver os objetos em muitas fatias. Para ele, a observação, pelo seu valor de face, pode ser enriquecida pela descrição lenta e cuidadosa de uma imagem e por sua codificação. O que é importante na análise de dados visuais, de acordo com Konecki (2011), é essa reconstrução do multifatiamento de imagem da realidade nas representações visuais e seus contextos. Ele também incorpora o termo "memorandos de especificação", conforme sugerido por Clarke (2005).

Ao basear-se em seus estudos fundamentados em imagens sobre a prática da yoga e falta de moradia, Konecki (2011) propõe um quadro de análise que difere dos autores por ele referenciados. Inicialmente, sugere reconstruir as camadas de significado de uma imagem do seu contexto de produção e recepção. Em segundo lugar, os requisitos explícitos para a análise de imagens do pesquisador, bem como os pressupostos implícitos da interpretação da imagem, devem ser considerados. Por fim, uma análise sociocultural do contexto da imagem deve ser conduzida. Esses passos analíticos são repetidos para permitir que a imagem seja analisada de maneira multifacetada e sob diferentes perspectivas.

¹²³ The multislice imagining is a grammar of visual narrations analysis that accents the following stages: a) an act of creating pictures and images (analysis of context of creation); b) participation in demonstrating/communicating visual images; c) the visual product, its content and stylistic structure; d) the reception of an "image" and visual aspects of presenting/representing something.

Além disso, Konecki (2011) integra vários elementos essenciais da lógica de pesquisa da teoria fundamentada, tais como: comparação constante, codificação aberta, redação de memorando, codificação seletiva, análise comparativa e amostragem teórica. Todos pertencem ao kit de ferramentas clássico do pesquisador e analista da teoria fundamentada. Ademais, Konecki (2011) introduz o conceito de "sensibilidade teórica". Para ele, o conhecimento especializado precisa ser explicitado durante o esforço de pesquisa, a fim de compreender a imagem como parte do conjunto sociocultural global. Por fim, mas não menos importante, argumenta a favor da codificação do material visual durante os últimos estágios das análises, uma vez que as categorias já estão estabelecidas.

É seguro dizer que a abordagem de Konecki é muito ambiciosa? Mey e Dietrich (2016) acreditam que sim. Para eles, essa perspectiva da teoria fundamentada visual tem como objetivo incluir as circunstâncias de produção da imagem e da própria imagem, bem como o contexto de recepção e o quadro sociocultural. Por mais promissor que isso possa parecer, os mesmos autores reconhecem que uma perspectiva tão ampla, potencialmente negligencia os componentes mais imanentes à imagem, especificamente questões de composição e estética.

À luz de sua própria pesquisa, Mey e Dietrich (2016) percebem a imagem como um meio que precisa de explicação, especificamente no que diz respeito à sua composição formal. Dessa forma, eles rejeitam a transformação de uma imagem em um simples texto e uma mera interpretação textual, codificada como formas latentes de conhecimento. Em vez disso, os autores argumentam que a reflexão e codificação dos elementos da imagem são conduzidas pela "imagem como tal" (incluindo a relação recíproca entre os elementos da imagem) e orientadas pela composição da imagem.

Sob essa ótica, Mey e Dietrich (2016) pensam em uma teoria fundamentada baseada na visualidade a partir de três premissas:

- Em primeiro lugar, é importante examinar atentamente a teoria fundamentada visual de um ponto de partida teórico para aprofundar e expandir os esforços de Konecki.
- Em segundo lugar, e modelado a partir de estratégias de codificação existentes para dados escritos, sentimos a necessidade de definir etapas analíticas concretas para garantir uma análise sistemática baseada em regras de dados não textuais. Isso é particularmente importante porque as diretrizes existentes geralmente se concentram em questões pragmáticas e, muitas

vezes, referem-se apenas à potencial aplicabilidade de várias ferramentas de software.

- Em terceiro lugar, é necessário um esboço de sugestões sobre triangulação para especificar como os códigos e categorias podem ser integrados face-a-face em diferentes formas de dados¹²⁴ (MEY; DIETRICH, 2016, p. 5, tradução nossa).

Para explicar melhor os fundamentos teóricos da teoria fundamentada visual, Mey e Dietrich (2016) exploram as conexões teóricas com outros discursos acadêmicos sobre imagens, particularmente dentro das disciplinas da semiótica cultural na esteira de Roland Barthes, e história da arte com referência a Erwin Panofsky e Max Imdahl. Os autores examinam mais de perto como as abordagens orientadas ao texto, a exemplo da hermenêutica objetiva, o método documental e a sociologia interpretativa (genuinamente orientada para a imagem), realizam a conceituação de dados visuais. Para eles, é particularmente importante esclarecer como essas abordagens tratam a mediação dos dados, e como esse tratamento pode ser usado na teoria fundamentada visual.

Dessa forma, Mey e Dietrich (2016) oferecem uma estrutura orientadora para a implementação de uma teoria fundamentada visual baseada em uma reflexão crítica de abordagens já estabelecidas para a análise de imagens na pesquisa social qualitativa. Em sendo assim, adaptam e modificam etapas processuais essenciais da teoria fundamentada (procedimentos de codificação, redação de memorando, categorização, amostragem) para analisar imagens como material formado, simultaneamente, por um modo diferente de sequencialidade, em comparação com formas textuais de dados. Para Mey e Dietrich (2016), o projeto de uma teoria fundamentada visual foi até agora estimulado principalmente por Konecki e autores, também considerados por Konecki, como Charles Suchar ou Adele Clarke.

Uma combinação de teoria fundamentada com outras abordagens para a análise de imagens implica em etapas procedurais da teoria fundamentada e requer que o teórico fundamentado esteja ciente de fundações teóricas e epistemológicas/metodológicas muito diferentes. O credo glaseriano "tudo é dado", só

¹²⁴ Firstly, it is important to closely examine VGTM from a theoretical point of departure to deepen and expand KONECKI's efforts. Secondly, and modeled after existing coding strategies for written data, we feel the need to spell out concrete analytical steps to ensure systematic and rule-based analysis of non-textual data. This is particularly important because existing guidelines usually focus on pragmatic issues and often merely refer to the potential applicability of various software tools. • Thirdly, an outline of existing suggestions about triangulation is needed in order to specify how codes and categories can be integrated vis-à-vis different forms of data.

pode ser colocado em prática se desenvolvermos formas de lidar com diferentes tipos de dados, textuais ou visuais (MEY; DIETRICH, 2016), digitais.

A teoria fundamentada visual não pode lidar apenas com imagens "estáticas". Em vez disso, ela também precisa ser aplicável a imagens em movimento. As primeiras tentativas de integrar a videografia na teoria fundamentada visual estão sendo feitas (HABIB; HINOJOSA, 2015). Filmes de entretenimento e vídeos de música são, no entanto, fontes praticamente inexploradas. Seu potencial benefício para a pesquisa social também deve ser considerado na teoria fundamentada visual. Isso se aplica igualmente a apresentações híbridas relacionadas à mídia, como, por exemplo, sites combinando texto, imagens e imagens em movimento, além de outros formatos baseados em rede (MEY; DIETRICH, 2016).

Por fim, a teoria fundamentada visual permite que todos os dados potencialmente relevantes sejam usados. Consequentemente, olhar apenas para dados baseados em texto é insuficiente. Assim como Konecki (2011), Mey e Dietrich (2016) acreditam que a teoria fundamentada visual, como uma metodologia das ciências sociais, merece crescer e se desenvolver.

3.2.4 "Tudo é dado" e "tudo está no Big Data": Dado, Big Data e teoria fundamentada

Desde a publicação dos primeiros livros de Glaser e Strauss sobre a teoria fundamentada, há mais de 50 anos, muitas mudanças ocorreram no ambiente de pesquisa em geral. A tecnologia mudou em um ritmo sem precedentes, a teoria fundamentada se desenvolveu, a natureza dos dados de pesquisa e talvez até os próprios pesquisadores mudaram. Esses quatro fatores impactam em como a teoria fundamentada é realmente usada pelos pesquisadores.

Tapscott (1998), há mais de duas décadas, descreveu as atividades de aprendizagem da "geração do milênio" como substancialmente diferentes das atividades típicas das gerações anteriores. Alguns, como por exemplo Prensky (2001), argumentam que o uso e a compreensão das tecnologias digitais, desde tenra idade, modificou a forma como eles percebem e interagem com o ambiente, tanto física quanto socialmente. Claro que, ao longo dos últimos 50 anos, a teoria fundamentada

também evoluiu, dividindo-se em diferentes escolas ou variantes e “adquirindo vida própria” (BRYANT; CHARMAZ, 2007, p. 6, tradução nossa).

Parece que a revolução digital, e com ela a proliferação dos recursos computacionais, também pode ter impactado a natureza dos dados qualitativos de interesse dos teóricos fundamentados. Atualmente, não apenas o texto escrito pode ser analisado, mas também vídeos, áudio, fotos, música, entre muitos outros, podem ser coletados, codificados e analisados (GIBBS *et al.*, 2002; KONECKI, 2011). Nesse sentido, o conhecido ditado expresso por Glaser (1998, p. 145, tradução nossa), “tudo é dado”, certamente é verdadeiro.

Em 2008, Chris Anderson, então editor-chefe da revista *Wired*, propôs que na era do *petabyte* não havia mais necessidade de método científico, nem de modelos ou teorias (ANDERSON, 2008). Com todos os dados em mãos, tais dispositivos de produção ou de atualização de conhecimento não eram mais relevantes ou necessários. Embora se possa argumentar que isso foi mais uma provocação e arrogância jornalística do que uma alegação formal ou fundamentada, as tecnologias subjacentes a essa alegação ganharam força desde então na forma de “A Era do Big Data”, de modo que o termo *petabyte* ao qual Anderson se referiu (10^{15} bytes ou 1 milhão de gigabytes) agora foi eclipsado por *exabytes*, *zettabytes* e *yottabytes* (respectivamente, 10^{18} , 10^{21} , 10^{24} bytes). Sendo assim, a nova disponibilidade de enormes quantidades de dados, juntamente com as ferramentas estatísticas para processar esses dados, oferece uma maneira totalmente nova de entender o mundo.

As origens da frase “A Era do Big Data” não são claras, mas o termo é usado desde a década de 1990. Ao contrário de Anderson, no entanto, a capacidade de desenvolver abstrações e conceitos é tão importante quanto sempre foi; talvez ainda mais. Essas habilidades e técnicas precisam ser compreendidas e estarem prontamente disponíveis em uma época em que somos todos analistas e pesquisadores, pelo menos na extensão de nosso uso da Internet com seu potencial de busca e investigação de recursos *online*.

Big Data não é base para descartar expertise, nem é justificativa para afirmar que “mais é melhor”. A “Era do Big Data” ainda exige que pesquisadores e analistas se envolvam em processos de modelagem e geração de teorias, oferecendo continuamente mais bases para estabelecer rigor e relevância em seu desenvolvimento teórico e conceitual. Com efeito, esses conjuntos de dados são outro recurso cada vez mais importante para desenvolver nossos insights, em vez de algo

que efetivamente substitua as abordagens existentes: há uma necessidade renovada de encorajar as habilidades e ferramentas que podem levar a esses desenvolvimentos e resultados conceituais. Se a teoria fundamentada na década de 1960 era um chamado para permanecer fundamentado nos dados, atualmente isso precisa ecoar no convite para permanecer fundamentado no *Big Data*.

Recentemente, houve um aumento no uso de Software de Análise de Dados Qualitativos Assistidos por Computador (Computer Assisted Qualitative Data Analysis Software – CAQDAS) em pesquisas qualitativas que incluem as práticas de teoria fundamentada. O CAQDAS fornece ferramentas para construir teorias com base em dados qualitativos, como texto, áudio, imagem e vídeo. Essas ferramentas melhoram a eficiência da codificação e a recuperação de dados (GIBBS, 2013). No entanto, muitas preocupações foram expressas em relação a uma análise usando CAQDAS (CHARMAZ, 2011; WEITZMAN, 2000). Dentre elas, citamos, por exemplo: que isso distancia os pesquisadores dos dados; e que a análise é limitada pelo *design* do software. Contudo, é importante lembrar que o pesquisador, não o CAQDAS, conduz a análise.

O CAQDAS é um conjunto de ferramentas que auxiliam o trabalho analítico dos pesquisadores. Por exemplo, o CAQDAS torna mais fácil para os pesquisadores criar e recuperar conexões entre os dados e os códigos desenvolvidos. Usando o CAQDAS, os pesquisadores também podem avaliar como uma palavra ou frase é usada em diferentes contextos, recuperando uma lista de frases que contêm um código. Charmaz (2011) observa que o CAQDAS pode melhor se adequar à codificação de tópicos e temas, do que de processos e do envolvimento em análises comparativas. Em outras palavras, embora o CAQDAS tenha conseguido agilizar parte do trabalho de codificação na teoria fundamentada construtivista, pode-se dizer que não chegou ao estágio de apoiar o seu processo como um todo.

Outra tendência na análise de texto baseada em computador é o uso de software de Descoberta de Conhecimento a partir de Dados (*Knowledge Discovery from Data* – KDD¹²⁵). Embora essa orientação técnica seja anterior ao *big data*, está no centro das ferramentas e técnicas emergentes. Este software fornece análises (semi) automáticas que dependem da tecnologia de processamento de linguagem natural originada da pesquisa em inteligência artificial.

¹²⁵ KDD inclui mineração de dados, aprendizado de máquina e sistemas de suporte à decisão, todos os quais podem ser usados para analisar grandes volumes de dados.

Comparando e contrastando a KDD com a teoria fundamentada percebe-se que ambas têm vínculos estreitos com os dados. Para a KDD, os dados são considerados algo a ser minerado e explorado na busca de associações. Para a teoria fundamentada, os dados são vistos como a base para o desenvolvimento de teorias, um processo que deve ser “baseado nos dados”. As imagens metafóricas são semelhantes e, em ambos os casos, são problemáticas e enganosas. Mas o ponto crítico é que ambas as abordagens aderem ao princípio de investigação e análise de dados como uma atividade central no desenvolvimento teórico.

A linguagem em que muitas das reivindicações sobre a KDD são expressas ecoa aquelas de teoria fundamentada, com as mesmas ramificações ambíguas ou enganosas. Na KDD, uma das principais técnicas é a “descoberta de conhecimento por meio da mineração de dados”, descrita como o processo de usar métodos de mineração de dados (*Data Mining* – DM) para “extrair conhecimento” de enormes arquivos de dados. Nesse sentido, a DM é um componente do processo da KDD, fornecendo os meios e técnicas para extrair e enumerar padrões dos dados de acordo com as especificações de medidas e limites, usando bancos de dados juntamente com pré-processamento, subamostragem e transformações dos dados (FAYYAD *et al.*, 1996).

A mineração de texto, por sua vez, é um método de mineração de dados destinado a extrair informações textuais do *big data* (HEARST, 1999). O software de mineração de texto tem a capacidade de lematizar (identificar o lema de uma palavra flexionada ou agrupar palavras pelo lema), analisar (estruturar o texto com base em recursos linguísticos) e visualizar (representar a frequência e a co-ocorrência de palavras e frases graficamente). Ao usar essas funções, os pesquisadores podem obter uma visão geral de uma grande quantidade de dados textuais. Assim, as técnicas de mineração de texto permitem uma “amplitude” visual para os dados textuais.

CAQDAS e software de mineração de texto oferecem ao pesquisador diferentes maneiras de analisar dados textuais. Essas abordagens também têm muitas semelhanças. Yu, Jannasch-Pennell e DiGangi (2011) afirmam que tanto a mineração de texto quanto a análise qualitativa usando CAQDAS são compatíveis com a epistemologia construtivista. Em ambas as abordagens, os pesquisadores são incentivados a ter a mente aberta em relação ao processo iterativo de codificação e construção de categorias, e são desencorajados a ter preconceitos.

Além disso, Bryant e Raja (2014) avaliam as semelhanças e diferenças entre KDD e as práticas de teoria fundamentada com CAQDAS. Eles assumem que a KDD e a teoria fundamentada são semelhantes no que diz respeito ao processo, em forma de espiral, interpretativo dos dados. Os mesmos autores também mencionam que ambas as abordagens podem ser vistas como instanciações da hermenêutica. Em outros termos, os pesquisadores de teoria fundamentada com CAQDAS e com mineração de texto visam entender os dados textuais com mente aberta, extrair os temas importantes e construir uma teoria de baixo para cima.

As abordagens divergem nas perspectivas que fornecem. Ao usar a teoria fundamentada com CAQDAS, os pesquisadores podem obter uma compreensão aprofundada dos dados textuais. Em contraste, com a mineração de texto permite que os pesquisadores obtenham uma compreensão mais ampla dos dados textuais. Por fim, os pesquisadores podem construir teorias holísticas usando ambos os métodos para analisar dados textuais.

Com base nessa discussão, Inaba e Kabai (2019), buscando demonstrar como a teoria fundamentada pode ser usada na Era do *Big Data*, propõem o uso da Abordagem de Mineração de Texto Fundamentada (*Grounded Text Mining Approach – GTxA*) para analisar tanto a profundidade quanto a amplitude dos dados. Isso os leva a observar as maneiras pelas quais as tecnologias desta era fornecem novas abordagens para análise de dados usando mineração de texto juntamente com várias formas de análise que podem ajudar na criação de visualizações dos dados. A GTxA usa técnicas de mineração de texto para auxiliar na construção da teoria fundamentada. Desse modo, a GTxA permite que os pesquisadores analisem os dados de forma criativa e subjetiva, garantindo que suas análises sejam totalmente fundamentadas nos dados.

A GTxA situa-se no meio do continuum epistemológico entre as teorias fundamentadas objetivista e construtivista. Ou seja, um pesquisador que usa a GTxA acredita que as teorias podem ser explicações causais plausíveis ou interpretações dos significados e ações dos participantes do estudo. As questões de pesquisa determinam o tipo de teoria a ser desenvolvida. Ela abraça o pluralismo da Escola de Chicago, que utiliza diversos métodos para coletar dados, como entrevistas, observação participante, análise de documentos, etc. Com a GTxA, o pesquisador analisa os dados textuais de forma quantitativa e interpretativa. Por conseguinte, a GTxA é uma abordagem de métodos mistos, orientada qualitativamente.

Devido à flexibilidade da teoria fundamentada, a GTxA usa as mesmas estratégias de codificação. De forma semelhante à teoria fundamentada construtivista, a linguagem também é central para a análise de dados no uso da GTxA. Embora ela esteja no meio do continuum epistemológico entre as teorias fundamentadas objetivista e construtivista, sua abordagem para a análise dos dados, orientada ao significado, é mais compatível com a teoria fundamentada construtivista do que com a teoria fundamentada objetivista.

A GTxA é um processo integrador, reflexivo e cíclico que obtém uma visão geral dos dados textuais (Etapa 1), conclui uma análise qualitativa dos dados (Etapa 2), cria visualização e realiza uma análise com mineração de texto (Etapa 3) e, em seguida, desenvolve uma meta-inferência (Etapa 4). Repetindo ciclicamente essas etapas, os pesquisadores obtêm uma compreensão mais profunda dos dados textuais. É importante que os pesquisadores que usam a GTxA não apenas sigam as etapas em ordem, mas também repitam parte ou toda a análise se houver discrepâncias ou incertezas durante a etapa de meta-inferência.

A estrutura atual da GTxA tem várias limitações. Primeiro, porque a GTxA assume que os pesquisadores conduzem a teoria fundamentada, há um limite para a quantidade de dados textuais que podem ser analisados. Em segundo lugar, para usar a GTxA, os pesquisadores devem aprender a usar o CAQDAS e as ferramentas de mineração de texto. Finalmente, como a GTxA usa os métodos da teoria fundamentada e da mineração de texto, é necessário mais tempo para obter o resultado final em comparação com a realização de cada análise de forma independente.

Apesar dessas limitações, os pesquisadores podem obter muitos benefícios usando a GTxA. Ela permite que os pesquisadores obtenham resultados bem equilibrados de um grande conjunto de dados que contém muitos casos que podem ser difíceis de gerenciar sem a ajuda do CAQDAS e das ferramentas de mineração de texto. Aproveitando as análises assistidas e baseadas por computador, os pesquisadores podem processar um grande conjunto de dados com menos carga cognitiva. Além do mais, na análise de dados qualitativos, os pesquisadores geralmente precisam de muito tempo para verificar a adequação da codificação dos dados textuais. Por fim, os pesquisadores que usam a GTxA são capazes de comparar rapidamente as diferenças entre executar a codificação por conta própria e a autocodificação usando um computador. Como resultado, eles podem reduzir suas

cargas cognitivas para encontrar códigos perdidos ou códigos que envolvam saltos não naturais.

E finalmente, destacamos um rápido progresso no campo da tecnologia de processamento de linguagem natural, como novos métodos estatísticos para análise de linguagem, visualização de informações textuais e classificação automática baseada em aprendizado de máquina. Portanto, a GTxA tem potencial para melhorar com as novas tecnologias e ainda aderir aos conceitos de teoria fundamentada.

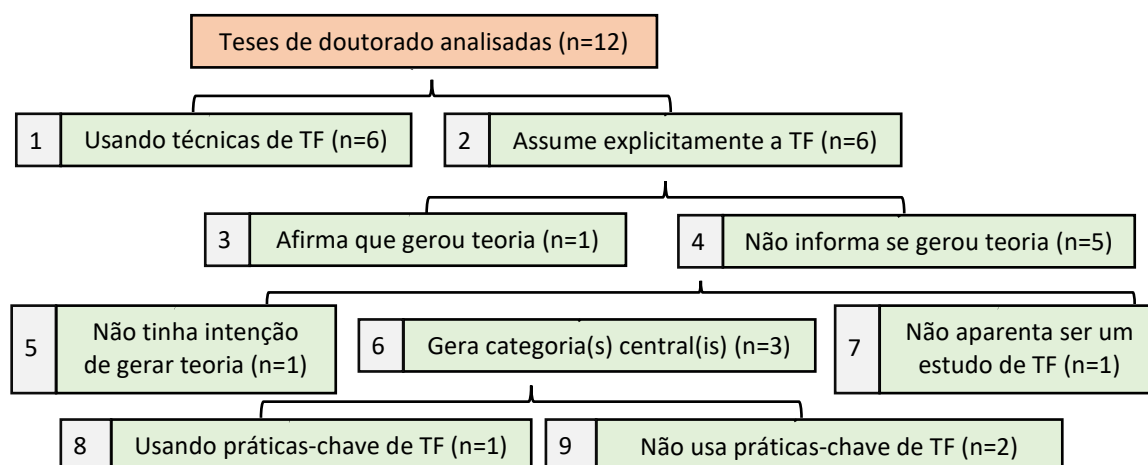
4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise dos dados levou à construção de quatro categorias: alegação de uso da teoria fundamentada; reconhecimento das perspectivas da teoria fundamentada; declaração sobre o uso das características-chave; e artefato produzido. Este capítulo apresenta e discute essas categorias, provendo informações sobre os processos conceituais e metodológicos usados nas teses de doutorado analisadas. Essas categorias foram construídas por meio da coleta e análise de dados, cautelosamente interpretados e localizados dentro da pesquisa. A apresentação a seguir será baseada na análise final dos dados após a realização do processo de codificação.

4.1 Alegação de uso da teoria fundamentada

Analisamos as 12 teses de doutorado que formaram nossa amostra e descobrimos que as afirmações sobre a *alegação de uso da teoria fundamentada* são bastante diversas e ambíguas. Vê-se bem na Figura 12, item “[1] Usando técnicas de TF”, que metade (n=6) das teses analisadas (n=12) simplesmente invocam, de forma distinta, a teoria fundamentada para justificar os seus estudos.

Figura 12 – Uso da teoria fundamentada na pesquisa em educação.



Fonte: Elaboração do autor.

Esses estudos afirmam que usam uma abordagem que se pauta, se inspira ou se baseia na teoria fundamentada. Exemplos de tais afirmações podem ser vistos a seguir:

[...] grande parte das etapas de coleta e de análise dos dados foi inspirada na Teoria Fundamentada em Dados (TFD) (MEDEIROS, 2020, p. 22, grifo nosso).

Este estudo investigativo, de natureza qualitativa, *pautase* na metodologia designada de Grounded Theory ou teoria fundamentada (SANTOS, 2020, p. 114, grifo nosso).

A construção, análise e interpretação das informações para responder ao problema de pesquisa estão *embasadas* nos referenciais teórico-metodológicos da Teoria Fundamentada nos Dados ('Grounded Theory') (MUCH, 2021, p. 102, grifo nosso).

Um exemplo da ambiguidade na *alegação de uso da teoria fundamentada* pode ser verificado em Medeiros (2020, p. 257, grifos nossos), quando, mais adiante, complementa: “A proposta da TFD era uma *inspiração*, que acabou sendo *contaminada* pela análise de conteúdo sugerida por Bardin (2016)”.

Além disso, os dados analisados mostram que esses estudos usam unicamente "alguns princípios" da teoria fundamentada para justificar a aplicação da metodologia. Por exemplo, no resumo de sua tese, Thomson (2022, grifo nosso) afirma que “a metodologia utilizada para a análise dos dados teve como base *alguns princípios* da *Grounded Theory*”. Tal declaração evidencia o uso de técnicas de teoria fundamentada, tais como codificação e redação de memorandos, usadas pela autora, mas não o uso de teoria fundamentada como um pacote metodológico completo. De acordo com Glaser (2009), a teoria fundamentada fornece uma série de métodos sistemáticos e exatos que começam com a coleta de dados e levam o pesquisador a uma peça teórica que pode ser publicada. Todavia, quando usada em parte, a teoria fundamentada é adotada e adaptada.

Assegurar que “usa princípios de teoria fundamentada”, em vez de teoria fundamentada, sugere totalmente que os autores estão cientes de que a teoria fundamentada é um método de pesquisa abrangente do qual estão tomando “emprestado” certos elementos para aplicar em seus estudos. Portanto, esses estudos claramente não são estudos de teoria fundamentada.

As seis teses de doutorado restantes, item “[2] Assume explicitamente a TF”, na Figura 12, sustentam declaradamente que usam a teoria fundamentada. Todavia, a formulação das afirmações dos autores dessas teses de doutorado varia substancialmente em função dos termos empregados, tais como: usamos, ancorado, guiado, alinhado, empregado. Exemplos típicos de tais reivindicações incluem:

We used grounded theory to elucidate the qualitative methodology; the theory was developed based on the data collected and its subsequent

systematic and comparative analysis (LENZ-CESAR, 2020, p. 112, grifo nosso).

Caracteriza-se como um estudo de cunho qualitativo, *ancorando-se* no método de pesquisa e análise a Grounded Theory de Strauss e Corbin. (NASCIMENTO, 2021, resumo, grifo nosso).

A pesquisa, de cunho qualitativo, *empregou* a Grounded Theory como método e técnica para análise dos dados empíricos (NASCIMENTO, 2021, p. 28, grifo nosso).

Para atingir os objetivos propostos, realizei uma pesquisa qualitativa de análise textual *alinhada* à Teoria Fundamentada (TF), na perspectiva de Charmaz (2009), em que as categorias de análise emergiram dos dados evidenciados na pesquisa (PEQUENO, 2021, p. 24, grifo nosso).

A imersão em campo, portanto, foi *guiada* pela TFD, bem como os dados obtidos mediante entrevistas intensivas analisados segundo fundamentos desta abordagem (OLIVEIRA, 2021, resumo, grifo nosso).

Vale notar que algumas dessas declarações são confusas, visto que são empregadas em outras partes dos mesmos textos com outros termos, a exemplo de fundamentado, baseado e optamos, o que levaria a ser interpretado como um estudo que foi baseado ou inspirado na teoria fundamentada. Vejamos alguns exemplos:

Para a construção dos dados desse estudo, *optamos* pela Grounded Theory (GT) (NASCIMENTO, 2021, p. 28, grifo nosso).

Para este estudo, terei como referência a Teoria Fundamentada *baseada* em Charmaz (2009) (PEQUENO, 2021, p. 63, grifo nosso).

Isso tornou mais difícil decidir se os autores estavam realmente reivindicando o uso da teoria fundamentada. Apesar dessa ambiguidade, assumimos que a teoria fundamentada, especificamente nesses casos, foi usada. Contudo, há por certo, nesse quesito, de se notar que isso é simultaneamente uma potencial ameaça à validade de nossas descobertas e, ao mesmo tempo, uma descoberta, em si, surpreendente.

Por fim, das 12 teses analisadas, apesar da ausência do termo “teoria fundamentada” no título, três usaram-no como palavra-chave. Isso sugere que a teoria fundamentada foi essencial para esses estudos, e não uma reflexão tardia. Embora claramente nenhuma conclusão deva ser tirada com base na presença do termo “teoria fundamentada” nas palavras-chave, dadas as limitações quanto ao número de palavras-chave (até cinco), isso pode sugerir que esses autores desejavam mais conscientemente sinalizar o papel da teoria fundamentada em seus estudos.

4.2 Declaração sobre o uso das características-chave

Seguindo a análise dos dados empíricos, a categoria *declaração sobre o uso das características-chave* mostrou até que ponto as diferentes práticas de teoria fundamentada são informadas e utilizadas, conforme descritas na Tabela 6, Seção 3.1.3. Analisamos detalhadamente as seis teses de doutorado que afirmaram usar a teoria fundamentada e verificamos que um terço, 33,33%, descreve e confirma o uso de todas as práticas-chave da teoria fundamentada (Tabela 9).

Tabela 9 – Práticas de teoria fundamentada utilizadas (n=6).

Prática	Quantidade
Coleta e análise de dados simultânea	6
Fontes e coleta de dados	6
Amostragem teórica	2
Codificação	4
Redação de memorandos	5
Comparação constante	2
Saturação teórica	2

Fonte: Elaboração do autor.

Como também podemos ver na Tabela 9, todos os estudos discutem fontes de dados e elucidam a coleta de dados. Contudo, apenas dois estudos confirmam que a coleta de dados continuou até atingir a saturação teórica. Por exemplo, essas doutorandas afirmam ter alcançado essa etapa:

À medida que avaliávamos a densidade dos dados produzidos no processo de pesquisa, identificávamos se havia a necessidade de retorno a campo para realização de novas entrevistas que pudessem complementar e refinar as categorias principais do estudo. A partir dessa interpretação metodológica, identificamos que a saturação teórica havia se dado na sexta entrevista, o que acabou reduzindo o número previsto de sete participantes para seis (OLIVEIRA, 2021, p. 116).

Assim, depois das leituras analíticas que fizeram emergir os códigos in vivo e as comparações entre os incidentes, cheguei à conclusão que as falas dos relatos das alunas chegaram à saturação das categorias teóricas, o que me permitiu a construção de caminhos que emergiram as três categorias centrais, aqui apresentadas (PEQUENO, 2021, p. 80).

Vale notar que a saturação teórica é um pré-requisito para gerar teoria. Portanto, não alcançar essa característica-chave da teoria fundamentada é um forte indício de que o teórico fundamentado educacional não gerou teoria. Os pesquisadores fascinam-se com a característica-chave da teoria fundamentada de

gerar teoria. Contudo, no decorrer do desenvolvimento do estudo, descobrem que o processo da teoria fundamentada não é nada fácil. Pelo contrário, é complexo, exige muito esforço do pesquisador. Logo, ao verem os prazos chegando ao fim, abortam o processo e ficam no meio do caminho, ou seja, “nadam, nadam... e acabam morrendo na praia”.

Outro aspecto a ser observado é que, embora a teoria fundamentada não seja redutível a um conjunto de práticas independentes, ainda se espera que seus estudos relatem detalhes da teoria fundamentada e sobre como as suas características-chave foram aplicadas. Verificamos que, nas seis teses analisadas, os detalhes sobre o processo pelo qual as conceituações apresentadas foram alcançadas variavam consideravelmente. É comum encontrar pouco ou nenhum detalhe da teoria fundamentada. Um breve resumo, geralmente incompleto, da teoria fundamentada é fornecido pelos autores.

Finalmente, de forma mais específica, das seis teses de doutorado analisadas detalhadamente, três, isto é, 50%, fornecem uma apresentação abrangente da teoria fundamentada utilizada. Todavia, apenas um estudo apresenta extensa documentação esclarecendo o processo pelo qual as conceituações foram alcançadas. Os outros dois estudos forneceram meros detalhes sobre o processo de codificação.

Ora, se o propósito da teoria fundamentada é gerar uma teoria coerente, então como o pesquisador faz isso? Em resumo, teorizar em teoria fundamentada significa desenvolver conceitos abstratos e especificar as relações entre eles. Assim, como os pesquisadores chegam a esses conceitos torna-se uma parte crucial da teorização e da prática da teoria fundamentada, de forma mais geral.

4.3 Reconhecimento das perspectivas da teoria fundamentada

Conforme discutido na Seção 3.1.7, a teoria fundamentada possui diversas variantes com divergências significativas em relação ao uso da literatura, ao sistema de análise de dados e às bases filosóficas que as sustentam. A categoria *reconhecimento das perspectivas da teoria fundamentada* mostrou que, das 12 teses de doutorado analisadas, apenas uma não reconheceu a existência de diferentes

variantes e, como era de se esperar, não reivindicou uma perspectiva da teoria fundamentada (Tabela 10).

Assim, examinamos as referências do referido estudo para investigar se o autor consultou pelo menos algum texto sobre teoria fundamentada, e encontramos tão somente o artigo “Conceptualization: on theory and theorizing using grounded theory”, escrito por Glaser em 2002. Isso significa que nenhuma obra seminal sobre teoria fundamentada foi utilizada pelo autor.

Uma interpretação disso é que o autor desconhece os vários trabalhos seminais sobre teoria fundamentada. Se os tivesse lido, a existência de diferentes variantes provavelmente teria sido reconhecida. Outra explicação, e mais preocupante, é que o pesquisador pode estar apresentando sua pesquisa sob o disfarce de técnicas que já ouviu falar, mas as desconhece.

Tabela 10 – Variantes da teoria fundamentada reconhecidas (n=12).

Abordagem da teoria fundamentada reivindicada	Teses
Reconhecimento de diferentes abordagens da TF	11
Reivindicação explícita da TF clássica	1
Reivindicação explícita da TF straussiana	4
Reivindicação explícita da TF construtivista	6
Variantes não reconhecidas	1
Citando TF clássica / original (Glaser / Glaser e Strauss)	1
Citando TF straussiana (Strauss / Strauss e Corbin)	0
Citando TF construtivista (Charmaz)	0

Fonte: Elaboração do autor.

De modo diferente, onze estudos, no entanto, reconhecem a distinção entre teoria fundamentada clássica, straussiana e construtivista – alguns com mais detalhes do que outros. Esses doutorandos reivindicam explicitamente as diversas variantes da teoria fundamentada de diferentes maneiras. Vejamos alguns exemplos:

Convém lembrar que, a partir dos aspectos apresentados anteriormente, optamos por utilizar a abordagem *Full Conceptual Description*, pela dinâmica procedimental de sua execução, que para nós se distingue das demais por ser menos complexa, embora não perca a essência para realização da pesquisa conforme as características da GT (NASCIMENTO, 2021, p. 31, grifos do autor).

Ao considerar a Teoria Fundamentada como metodologia e como método de investigação utilizamos a conceituação destes termos a partir de Strauss e Corbin (2008) (MUCH, 2021, p. 102).

Esta investigação caracteriza-se por ser um estudo descritivo, de natureza qualitativa, pautando-se pela metodologia designada de

Teoria Fundamentada (Grounded Theory), referendada nos estudos de Strauss e Corbin (2008) (SANTOS, 2020, p. 24).

Parti, neste trabalho, da perspectiva Straussiana apresentada na obra 'Pesquisa Qualitativa: Técnicas e procedimentos para o desenvolvimento da teoria fundamentada' (STRAUSS; CORBIN, 2008), e das proposições apresentadas por Kathy Charmaz (2009), na obra 'A construção da teoria fundamentada: guia prático para a análise qualitativa' (ROSA, 2022, p. 98).

Além disso, optou-se pela utilização de um software de análise de dados – Atlas.TI – baseado na Teoria Fundamentada e na codificação de dados de Strauss (FLICK, 2009) (NAGUMO, 2022, p. 51).

Em alguns casos, encontramos o uso inconsistente da teoria fundamentada alegada. A título de exemplo, um estudo reivindica a teoria fundamentada clássica, mas usa codificação axial, uma prática da teoria fundamentada straussiana.

[...] recorreu à tecnologia para aplicar as abordagens metodológicas de Glaser e Strauss da Teoria Fundamentada (SILVA, 2022, p. 57)

[...]

A análise de segundo nível, denominada codificação axial, contemplou o agrupamento dos códigos por semelhança e/ou proximidade, originando subcategorias que reuniam núcleos de sentido comuns (SILVA, 2022, p. 58).

Outros três estudos afirmam usar a teoria fundamentada straussiana ou construtivista, mas usam a codificação sem especificar as etapas.

Por fim, das 12 teses de doutorado analisadas, uma afirma usar teoria fundamentada clássica, quatro asseguram usar teoria fundamentada straussiana, e as outras seis, a teoria fundamentada construtivista. A seguir, apresentamos quatro autores que justificaram a escolha da perspectiva predominante construtivista, de várias maneiras:

Porque se aproxima mais do trabalho, até porque a Grounded Theory construtivista proposta por Charmaz (2009), da qual este trabalho mais se aproximou, sugere uma construção aberta e um processo constituído por múltiplos elementos; não é um trajeto fechado (MEDEIROS, 2020, p. 256)

Neste estudo, optamos pela versão mais recente da TFD desenvolvida por Charmaz (2009), devido ao foco dado pela autora a elaboração da teoria a partir dos dados, bem como ao papel da interação entre pesquisador e participante no processo de construção teórica (OLIVEIRA, 2021, p. 104).

Para este estudo, terei como referência a Teoria Fundamentada baseada em Charmaz (2009), por compreender que se trata de uma perspectiva construtivista, em que a referida autora faz uma interpretação da TF retornando aos enunciados clássicos do século

passado e os reexaminando através de uma lente metodológica deste século (PEQUENO, 2021, p. 63).

Na presente pesquisa, adotamos as perspectivas desenvolvidas por Charmaz (2009), [...], por concordarmos com a autora que o processo de construção do conhecimento é feito a partir de uma interação constante entre sujeitos e investigador, além de considerarmos importante levar em conta as premissas do próprio investigador no processo de análise de dados. (THOMSON, 2022, p. 94).

Em suma, pode-se argumentar que a seleção da abordagem construtivista da teoria fundamentada deu-se principalmente por ter em seu âmago a aceitação da subjetividade e o reconhecimento do envolvimento ativo do pesquisador no que é visto como a construção e interpretação dos dados por meio de processos dialéticos com os participantes e com os dados. Em outras palavras, nessa estratégia de pesquisa qualitativa, o pesquisador não é visto como um observador independente e objetivo, mas como parte intrínseca da realidade construída do processo de pesquisa.

4.4 Artefato produzido

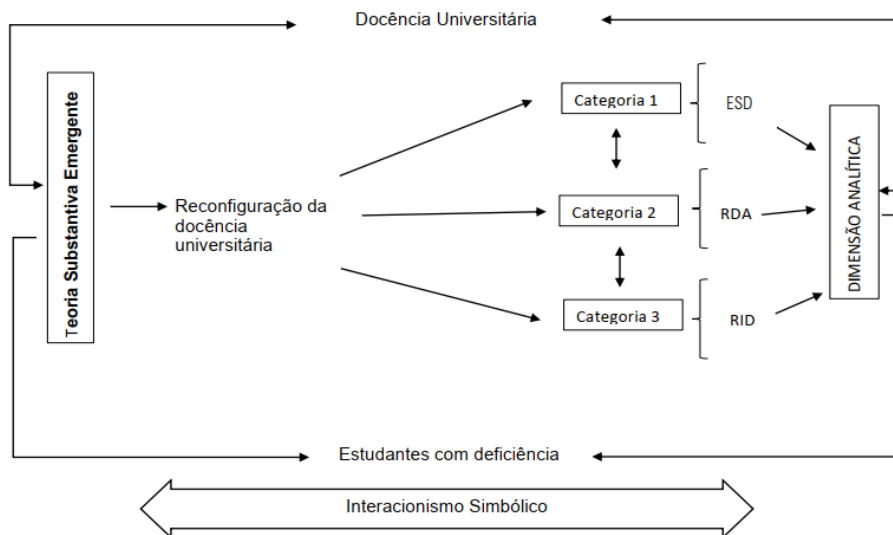
Uma vez que a teoria fundamentada é um método geral que tem como foco central a geração de teoria, investigamos até que ponto os seis estudos que afirmaram explicitamente ter usado a teoria fundamentada geraram teoria. A categoria *artefato produzido* apontou que, embora dependa da definição de teoria adotada em cada um dos estudos investigados e mesmo que a “falta de teorias existentes” para explicar o fenômeno investigado seja frequentemente dada como motivação para conduzir um estudo de teoria fundamentada, apenas um estudo afirmou, explicitamente, ter construído uma teoria.

Nas palavras da autora desse estudo: “[...] apresentamos aos leitores as conceitualizações que resultaram da análise profunda e detalhada dos dados, em termos de propriedades e dimensões, ou seja: *nossa teoria fundamentada emergente*” (OLIVEIRA, 2021, p. 132, grifos da autora). Ela apresentou contribuições que eram uma teoria na forma de um esquema conceitual, claramente coeso e constituído por construtos e relacionamentos (Figura 13).

Outro estudo, de Nascimento (2021), asseverou que não tinha intensão de gerar teoria. Neste, a autora afirma claramente seu propósito ao optar pela teoria fundamentada:

[...], é importante destacar, que mesmo utilizando a GT como método de pesquisa, nossa intenção final no estudo não pretende formular uma teoria, mas apresentar por meio da categoria central nossa percepção referente aos aspectos intrínsecos na investigação (NASCIMENTO, 2021, p. 32).

Figura 13 – Modelo conceitual emergente apresentado por Oliveira (2021, p. 170).



Outros três estudos não afirmam que geram uma teoria. Todavia, sintetizam o resultado de seus trabalhos por meio de uma discussão de categoria(s) central(is) e/ou eixos temáticos, por vezes seguidos de uma representação gráfica, geralmente diagramas simples de caixas e setas, para ilustrar o produto final do estudo. Contudo, destes, apenas um estudo aplicou todas as práticas-chave da teoria fundamentada. Exemplos de sínteses dos resultados apresentados nos estudos incluem: diálogo com eixos temáticos que surgiram a partir de categorias centrais (PEQUENO, 2021), diagrama das categorias e dimensões das experiências e práticas do NEPEMIGRA (ROSA, 2022), e diagrama das principais categorias (NAGUMO, 2022).

Evidentemente que essas contribuições são úteis porque oferecem novas bases para futuros estudos empíricos; entretanto, muitas vezes, não formam uma teoria que, nas palavras de Glaser (1978, p. 78, tradução nossa), “explica um padrão de comportamento relevante e problemático para os envolvidos”¹.

Por fim, um estudo apresentou mera descrição. O resultado do estudo é estruturado com base em um conjunto de questões de pesquisa, que são respondidas, detalhadamente, por meio das respostas dos participantes. Esse tipo de saída é

¹ account for a pattern of behavior which is relevant and problematic for those involved.

bastante comum nos estudos que utilizam apenas técnicas de codificação, mas não trazem uma contribuição teórica.

Observamos também que os estudos que não foram analisados em detalhe, devido a não afirmarem, explicitamente, que usaram a teoria fundamentada, produziram, em sua minoria, 16,67%, um “conjunto de categorias”. Esses estudos tendem apenas a usar práticas discretas da teoria fundamentada – o que chamamos de teoria fundamentada *à la carte*. Nos outros estudos, 83,33%, contudo, o processo de teorização alcançou uma(s) categoria(s) ou tema(s) central(is).

Essas descobertas sugerem que os alunos de doutorado em educação que utilizam a teoria fundamentada comumente não estão desenvolvendo teoria. Eles podem estar mais inclinados a identificar um "padrão" em vez de uma teoria. Assim, é importante que, caso o teórico fundamentado em educação não tenha como objetivo gerar uma teoria, informe explicitamente, na redação de seu texto, qual é o seu propósito ao usar a teoria fundamentada em seu estudo. Não obstante, é oportuno enfatizar que, embora o objetivo de um estudo conduzido com a teoria fundamentada seja gerar uma teoria, a construção de teoria não é a meta de todos os projetos de pesquisa, nem deveria ser, conforme afirma Peshkin (1993).

5 USO DA TEORIA FUNDAMENTADA NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO

Uma vez que, no capítulo anterior, apresentamos nossas descobertas, por meio das principais categorias criadas, podemos agora usá-las, juntamente com os dados, para relacionar a categoria central, *uso da teoria fundamentada na pesquisa em educação*, com a revisão inicial da literatura e discutir suas implicações para a prática.

Como visto no capítulo anterior, seis teses de doutorado em educação afirmam explicitamente usar a teoria fundamentada. Ao analisá-las, descobrimos que apenas duas exibiam todas as características-chave (Tabela 9) para estudos de teoria fundamentada. Os outros quatro estudos não abraçam todos os seus componentes fundamentais. Houve algumas inconsistências na aplicação, e determinados componentes-chave foram mais enfatizados do que outro, como, por exemplo, comparação constante, amostragem teórica e saturação teórica, que tenderam a ser componentes menos visíveis.

Há, por certo, também de se considerar que, se os pesquisadores coletam a maioria ou todos os seus dados antes de iniciar a análise, coletam ou categorizam os dados de acordo com uma teoria existente, baseiam a análise em categorias iniciais ou estruturas analíticas preconcebidas, podem até afirmar o contrário, mas não estão usando a teoria fundamentada como um pacote metodológico completo.

Reivindicar o uso de um método de pesquisa sem realmente seguir suas diretrizes é o que Baker, Wuest e Stern (1992, p. 1355, tradução nossa) chamam de “método indistinto”¹. Esse tipo de erro metodológico é muitas vezes cometido para conferir legitimidade ao estudo. Nesse ponto, é salutar destacarmos que, segundo Bryant (2002), grande parte dos pesquisadores qualitativos que adotam a teoria fundamentada, apesar de citarem-na em seus trabalhos como sendo a abordagem metodológica utilizada, os trabalhos por eles produzidos pouco se assemelham a estudos de teoria fundamentada. Isto é, os pesquisadores invocam a teoria fundamentada apenas para justificar a condução de suas pesquisas, em vez de adotarem as suas diretrizes (CHARMAZ, 2009a). E quando as adotam, poucos constroem teoria. Mas o potencial está lá.

O uso indistinto da teoria fundamentada muitas vezes também é realizado para evitar uma revisão (detalhada e exaustiva) da literatura e uma conceituação inicial. Muitos pesquisadores podem, prontamente, adotar a máxima da teoria fundamentada,

¹ method slurring.

de evitar fazer uso demasiado da literatura, para justificar a falta de um referencial teórico-metodológico indispensável (SUDDABY, 2006).

Outra possibilidade dessa confusão metodológica seria o fato de querer simplificar o estudo. Convenhamos que, para o pesquisador, é mais fácil afirmar “usamos a teoria fundamentada” do que explicar minuciosamente como converteu, por exemplo, uma grande quantidade de texto não estruturado em uma teoria coesa. No entanto, visto que nem sempre os pesquisadores que usam a teoria fundamentada em seus trabalhos possuem uma compreensão clara sobre seus princípios, axiomas e sua aplicação (CHARMAZ, 2009a), argumentamos que tal afirmação não é suficiente.

Mas também poderia ser porque os teóricos fundamentados educacionais simplesmente não compreendem a teoria fundamentada ou sua relação com outras abordagens metodológicas. A despeito disso, Suddaby (2006, p. 640, tradução nossa) afirma ter visto manuscritos em que “pesquisadores alegam ter realizado pesquisa de teoria fundamentada, apoiam suas reivindicações com citações superficiais de Glaser e Strauss (1967), e em seguida, oferecem pouca ou nenhuma descrição de sua metodologia”². Quando os autores são convidados a revelar, continua Suddaby (2006, p. 640, tradução nossa), “como os dados foram coletados e analisados, fica claro que o termo ‘teoria fundamentada’ foi interpretado como ‘vale tudo’”³.

Evidentemente que, nesse contexto, os dados podem ter sido coletados aleatoriamente, codificados por meio da aplicação forçada de categorias conceituais preexistentes e usados para testar hipóteses. Ou seja, a pesquisa ignorou ou violou deliberadamente os princípios e os procedimentos centrais da teoria fundamentada (LOCKE, 1996).

Para mais, esse erro metodológico também pode acontecer por sugestão dos orientadores ou avaliadores da pesquisa. Nos casos em que os membros da banca sugerem aos pesquisadores que o método que eles usaram “parece teoria fundamentada”, certamente, isso só vale para satisfazer os revisores ou orientadores do estudo.

² researchers claim to have performed grounded theory research, support their claims with a cursory citations to Glaser and Strauss (1967), and then offer little, if any, description of their methodology.

³ how the data were collected and analyzed, it becomes clear that the term “grounded theory” was interpreted to mean “anything goes”.

Essa má articulação metodológica prejudica a teoria fundamentada. Nesse sentido, Suddaby (2006, p. 633, tradução nossa) observa um “uso excessivamente genérico do termo ‘teoria fundamentada’”⁴. Urquhart, Lehmann e Myers (2010, p. 358, tradução nossa), por seu turno, lamentaram que “o próprio termo ‘teoria fundamentada’ quase se tornou um termo genérico para uma forma de codificar dados”⁵. Outros, como Duchscher e Morgan (2004, p. 606, tradução nossa) e Stern (1994) referiram-se à “erosão da teoria fundamentada como método de pesquisa”⁶.

Usar o termo "teoria fundamentada" para denotar qualquer tipo de construção teórica ou de análise de dados qualitativos enfraquece a sua legitimidade, visto que a teoria fundamentada prescreve uma abordagem analítica altamente estruturada. Isso gera suspeita indevida de estudos de teoria fundamentada, possivelmente dificultando a publicação. Assim, é salutar que os pesquisadores deixem de interpretar erroneamente a teoria fundamentada como um método qualitativo e passem a usá-la como uma metodologia ou método geral. Pois, como método geral, não deve necessariamente estar sujeita a diretrizes qualitativas genéricas.

Tal-qualmente, prejudica outros métodos qualitativos. Ora, a teoria fundamentada não é a única metodologia válida para analisar dados predominantemente qualitativos ou gerar teoria. Existe um vasto número de outros métodos qualitativos disponíveis com essas funcionalidades (CRESWELL, 2013). Reformular estudos de entrevistas interpretativas, estudos de caso positivistas e etnografias como teoria fundamentada deprecia e desvaloriza implicitamente essas abordagens legítimas de pesquisa.

Além disso, a aplicação nebulosa do método geral deturpa a pesquisa atual. Um princípio fundamental da comunicação científica é descrever com precisão como os dados foram coletados e analisados (GARVEY; GRIFFITH, 1971). Isso permite que revisores e leitores avaliem a qualidade de um estudo. Um estudo que afirma ter usado a teoria fundamentada, quando na verdade faz algo diferente, viola esse princípio. E, como muitos estudos de teoria fundamentada carecem de detalhes metodológicos, fica difícil de avaliar se realmente usam tal teoria. Em síntese, a teoria fundamentada não pode ser usada como uma desculpa para a ausência de uma metodologia.

⁴ overly generic use of the term ‘grounded theory’.

⁵ the term ‘grounded theory’ itself has almost become a blanket term for a way of coding data.

⁶ erosion of GT as a research method.

Em nossa análise, verificamos que, das seis teses de doutorado analisadas detalhadamente, apenas uma apresenta extensa documentação esclarecendo o processo pelo qual as conceituações foram alcançadas; ou seja, 83,33% não forneceram detalhes suficientes para a banca de defesa ou leitores avaliarem seu rigor metodológico. Vários fatores podem ter contribuído para a falta de detalhes metodológicos: a complexidade da metodologia, o tempo para a elaboração do estudo, a questão da pandemia ou simplesmente a ausência de conhecimento de quais detalhes relatar.

Os resultados também revelam que, por motivos diversos, os alunos de doutorado que utilizam a teoria fundamentada para conduzir seus estudos nem sempre desenvolvem uma teoria. Das seis teses de doutorado analisadas detalhadamente, apenas uma afirmou explicitamente ter construído uma teoria.

Embora a ausência de teoria não diminua a contribuição do aluno-pesquisador, ela levanta uma série de considerações para a pesquisa em educação. Por exemplo, por que a teoria não está sendo desenvolvida em estudos que utilizam a teoria fundamentada? Será que é porque a metodologia em geral, ou suas técnicas e procedimentos são muito difíceis? Como mostram os resultados, o desenvolvimento da teoria é complexo e demorado. Isso pode representar uma barreira potencial para os alunos de doutorado concluírem a tese de maneira oportuna e eficiente. Nesse caso, especificamente, talvez os professores dos cursos de pós-graduação em Educação poderiam considerar a inclusão da teoria fundamentada nas ementas das disciplinas de pesquisa.

Os achados levantam uma questão mais ampla sobre como a teoria fundamentada (especificamente) e a pesquisa qualitativa (em geral) devem ser empregadas na pesquisa em educação. Alguns estudiosos sugeriram que as tradições qualitativas, incluindo a teoria fundamentada, nem sempre se aplicam às realidades e às demandas de determinadas pesquisas em educação. Isso explicaria em algumas de nossas descobertas, como, por exemplo, o porquê de algumas características-chave da teoria fundamentada, como a saturação teórica e o subsequente desenvolvimento da teoria, não terem sido alcançadas.

Também pode explicar por que as teses que pretendiam empregar a teoria fundamentada acabaram percebendo inconsistências ou falta de clareza no desenho da pesquisa ou no propósito e questão da pesquisa. A pesquisa pode ter tido de mudar

para atender às realidades dos fenômenos estudados. Dessa forma, permanecer consistente com a teoria fundamentada pode não ter sido possível.

É apropriado, então, dentro da pesquisa em educação, recomendar a flexibilidade metodológica? Para Sandelowski (2008, p 11, tradução nossa), os métodos qualitativos “não são entidades fixas com regras inflexíveis para implementá-los”. A partir dessa perspectiva, quando os pesquisadores se desviam das abordagens “puristas”⁷ ou dos livros didáticos dos métodos de pesquisa, não estão necessariamente cometendo um erro ou violação metodológica. Ao contrário, isso pode ser pensado como um "exemplo racional e ponderado de descumprimento estratégico"⁸, explica Sandelowski (2008, p. 11, tradução nossa). A mesma autora ainda observa que

[...] adaptações de métodos não podem ser descartadas como simplesmente erradas porque elas não obedecem a noções a priori sobre como um método deve ser usado, mas sim [devem ser] entendidas dentro de um contexto transdisciplinar e social mais amplo⁹ (SANDELOWSKI, 2008, p. 13, tradução nossa).

Dessa forma, não gerar teoria pode ser um ato consciente do pesquisador para modificar o método e adequá-lo à pesquisa ou realidades pesquisadas. Assim como a teoria fundamentada desenvolveu-se e deu origem a novas abordagens da teoria fundamentada, também pode estar, atualmente, se desenvolvendo para um método que não requer a geração de teoria. Mas será que este é o momento na história da teoria fundamentada para reconhecer que a geração de teoria não é um componente obrigatório? Adaptações podem ser feitas no processo da teoria fundamentada? Ou deixar de desenvolver a teoria significa que o processo da teoria fundamentada pode ser considerado "inautêntico"?

Glaser (2009) é bastante claro ao afirmar que a teoria fundamentada é um “pacote” metodológico completo, ou seja, um método geral que fornece uma série de métodos sistemáticos e exatos. Na visão purista e ortodoxa do autor, um estudo só é de teoria fundamentada quando segue o pacote metodológico da teoria

⁷ are not fixed entities with unbending rules for implementing them.

⁸ reasoned and thoughtful instance of strategic noncompliance.

⁹ ... adaptations of methods cannot be dismissed as simply wrong because they do not comply with a priori notions about how a method should be used, but rather [should be] understood within a larger trans-disciplinary and social context

fundamentada. Glaser (2010) considera qualquer desvio da conceituação original da teoria fundamentada como uma adaptação.

Por outro lado, autores como Antony Bryant, Adele Clarke e Kathy Charmaz argumentam que, como qualquer recipiente no qual diferentes conteúdos possam ser vertidos, os pesquisadores podem utilizar as diretrizes básicas da teoria fundamentada para o desenvolvimento de teorias fundamentadas. As diretrizes da teoria fundamentada descrevem as etapas do processo de pesquisa, além de fornecerem um caminho para esse processo. Assim, os pesquisadores podem adotá-las e adaptá-las para a realização de estudos diversos. Todavia, os metodologistas construtivistas, a exemplo de Charmaz (2017, p. 2, tradução nossa) continuam a enfatizar a importância da teorização, afirmando que o propósito da teoria fundamentada é a "construção de teoria"¹⁰.

Glaser e Strauss (1967, citados por Charmaz, 2009a, p. 23) são da mesma cepa. Em seu enunciado original, os autores convidaram “seus leitores a usar as estratégias da teoria fundamentada de forma flexível, cada qual a seu próprio modo”. Morse (2006), de forma favorável, argumenta que a introdução de qualquer metodologia de pesquisa no domínio público deixa aberta sua adaptação e utilização. No mesmo sentido, Johnson *et al.* (2001) postulam que a fusão de abordagens distintas, incluindo a teoria fundamentada, não compromete necessariamente a "pureza" metodológica, mas pode aumentar o rigor metodológico. Contudo, é oportuno observar que incentivar adaptações implica em um exercício cada vez mais difícil de julgar se um estudo adere aos princípios da teoria fundamentada.

O próprio conceito de desenvolvimento de teoria permanece impreciso para a teoria fundamentada, conforme evidenciado pelos numerosos termos usados para descrever a teoria dentro das abordagens da teoria fundamentada. Por exemplo, os teóricos fundamentados que empregam a teoria fundamentada usam vários termos para descrever o conceito de teoria, incluindo teoria conceitual multivariada (GLASER, 2010); teoria emergente (GLASER, 2002); teoria ou modelo de médio alcance (HALLBERG, 2006); conceituações teóricas de dados (TWEED; CHARMAZ, 2011); teoria fundamentada (BIRKS; MILLS, 2011); e teoria substantiva (CHARMAZ, 2006). Se tal imprecisão é evidente na própria cultura da teoria fundamentada, como os pesquisadores iniciantes podem transitar nesse campo?

¹⁰ theory construction.

Finalmente, é possível que o fracasso no desenvolvimento da teoria seja devido à confusão metodológica sobre como empregar o método geral e desenvolver uma teoria, conforme discutimos no início deste capítulo. Isso explicaria por que, em alguns dos estudos de doutorado que examinamos, o uso da teoria ou como a teoria foi proposta era frequentemente ambíguo; nesses casos, a maioria dos autores das teses de doutorado identificou "padrões", e não teorias. No que lhes concerne, talvez ainda pensem que as teorizações são exclusividade dos "grandes homens", ou, quem sabe, podem estar com medo e não acreditarem que têm o direito de construir teoria. Por fim, eles podem comprometer seus próprios esforços no desenvolvimento da teoria devido ao medo de produzir uma teoria "ruim" ou algo que não seja uma teoria.

6 RECOMENDAÇÕES PARA CONDUZIR E RELATAR ESTUDOS DE TEORIA FUNDAMENTADA

Como vimos anteriormente, no Capítulo 2, na primeira década deste século houve um interesse anual discreto, mas crescente, no uso da teoria fundamentada em pesquisas desenvolvidas no âmbito de programas de pós-graduação em Educação no Brasil. Não obstante, grande parte dos textos seminais em teoria fundamentada que dão suporte metodológico às dissertações de mestrado e às teses de doutorado estão focados em como coletar e analisar dados, deixando os detalhes sobre o que deve ser incluído no capítulo metodológico desses mesmos estudos. Desse modo, sugerimos recomendações para conduzir e relatar investigações que usam a teoria fundamentada como suporte metodológico na área de educação.

Na introdução do livro seminal *The handbook of grounded theory*, de Bryant e Charmaz (2007), uma seção é intitulada de “Teoria Fundamentada: simples, mas requer competências”¹. Vejamos um trecho do texto:

Um dos temas recorrentes em muitos capítulos é que a teoria fundamentada, longe de ser uma abordagem mística complexa, é de fato ‘simples’ e direta. Assim, Lora Lempert observa que a elaboração de memorandos não é mística, mas simples; Judith Holton vê a solução para o caos da inundação de codificação como ‘relativamente simples’, assim como o reconhecimento do momento de parar de coletar dados. Carolyn Wiener aponta que, com relação ao método de comparação constante, ‘a regra básica é simples’² (BRYANT; CHARMAZ, 2007, p. 16, tradução nossa).

Não se engane com a simplicidade aparente do uso da teoria fundamentada, pois afirmações como essas geralmente são usadas pelos autores para impressionar os leitores com o fato de que não devem se sentir inibidos em tentar usar a teoria fundamentada. Isso se aplica especialmente à codificação e à elaboração de memorandos.

Por outro lado, esses mesmos processos, entretanto, também são descritos como exigindo habilidade e experiência, muitas vezes pelos mesmos autores que defendem sua simplicidade, como apresentado em outro trecho do mesmo texto:

¹ GTM: Simple but Skillful.

² One of the recurrent themes in many chapters is that GTM, far from being some mystical complex approach, is in fact ‘simple’ and straightforward. Thus Lora Lempert notes that memo making is not mystical but simple; Judith Holton sees the solution to the chaos of coding inundation as ‘relatively simple’, as also is recognition of the point at which to stop collecting data. Carolyn Wiener points out that, with regard to the method of constant comparison, ‘the basic rule is simple’.

[...], muitos colaboradores afirmam que várias facetas-chave da teoria fundamentada dependem de uma vasta experiência e habilidade por parte do pesquisador. Wiener observa que uma das principais características da equipe em que ela trabalhou com Strauss era que ‘todos nós éramos habilidosos em codificação, mas ele era especialmente talentoso nisso’. Sharlene Hesse-Biber argumenta que uma das habilidades mais difíceis no aprendizado da análise qualitativa ‘é a capacidade de ver o que está nos dados’³ (BRYANT; CHARMAZ, 2007, p. 17, tradução nossa).

Esse paradoxo ou ambiguidade é particularmente evidente nas discussões sobre a sensibilidade teórica. Glaser (2004, p. 10, tradução nossa), por exemplo, exemplifica isso argumentando que a teoria fundamentada “é apenas uma conceituação direta integrada à teoria”⁴. Por outro lado, o autor, logo em seguida, afirma que a sensibilidade teórica requer do pesquisador duas características essenciais:

Primeiro, ele ou ela deve ter a inclinação pessoal e temperamental para manter distância analítica, tolerar confusão e regressão enquanto permanece aberto, confiando no processamento pré-consciente e na emergência conceitual. Em segundo lugar, ele/ela deve ter a capacidade de desenvolver *insights* teóricos na área de pesquisa combinada com a capacidade de fazer algo com esses *insights*. Ele/ela deve ter a capacidade de conceituar e organizar, fazer conexões abstratas, visualizar e pensar de forma multivariada⁵ (GLASER, 2004, p. 11, tradução nossa).

Ora, mas quase todos os que abordam a sensibilidade teórica comentam que é uma competência adquirida que não se desenvolve facilmente ou naturalmente. Holton (2010, p. 2, tradução nossa), por exemplo, afirma, com razão, que a “sensibilidade teórica requer duas coisas do pesquisador – temperamento analítico e competência”⁶. Já Kelle (2005) lida com essa questão com certa extensão e conclui que abster-se de forçar conceitos preconcebidos e utilizar a sensibilidade teórica são difíceis de conciliar. Além disso, ele observa que, nos anos seguintes à publicação de

³ Conversely many contributors make the point that several key facets of GTM rely on extensive experience and skill on the part of the researcher. Wiener notes that one of the key characteristics of the team in which she worked with Strauss was that “All of us were skilled at coding but he was especially gifted at it.” Sharlene Hesse-Biber argues that one of the most difficult skills in learning qualitative analysis “is the ability to see what is in the data”.

⁴ It is just straightforward conceptualization integrated into theory.

⁵ First, he or she must have the personal and temperamental bent to maintain analytic distance, tolerate confusion and regression while remaining open, trusting to preconscious processing and to conceptual emergence. Second, he/she must have the ability to develop theoretical insight into the area of research combined with the ability to make something of these insights. He/she must have the ability to conceptualize and organize, make abstract connections, visualize and think multivariately.

⁶ Theoretical sensitivity requires two things of the researcher—analytic temperament and competence.

Discovery, o aparente antagonismo entre “emergência” e “sensibilidade teórica” continuou sendo um grande problema para o ensino da teoria fundamentada. A sensibilidade teórica é, portanto, um conceito problemático e, ao mesmo tempo, crucial na aplicação da teoria fundamentada.

Superficialmente, a teoria fundamentada parece envolver simplesmente ler e categorizar algum texto. Entretanto, como vimos, um desafio fundamental na teoria fundamentada é a sensibilidade teórica: a capacidade de um pesquisador desenvolver conceitos úteis e interessantes que contribuam para a criação de uma teoria. Além disso, a teoria fundamentada é uma metodologia de pesquisa com múltiplas variantes e com orientações conflitantes.

Pesquisadores têm sido criticados por usarem a teoria fundamentada de maneira muito casual (SUDDABY, 2006). A existência de diferentes variantes de teoria fundamentada, além de suas distintas interpretações, tornou-a confusa e complexa, notadamente no que diz respeito à adoção de um subconjunto arbitrário de práticas de teoria fundamentada que não são reconhecíveis como teoria fundamentada.

Desse modo, a exemplo de Bryant (2017), observamos que a teoria fundamentada sofre de uma “simplicidade aparente”, pois, de fato, é um método geral de pesquisa bastante complexo (HUSSEIN; HIRST; OSUJI, 2014). Criar teoria a partir de um fenômeno estudado não é uma tarefa fácil, pois o fluxo de trabalho incutido no processo de teorização é complexo. Como afirmam Strauss e Corbin (2008), gerar teoria é uma atividade complexa, é um processo – e sempre um processo longo.

Diante do exposto, em seguida apresentamos algumas recomendações gerais, como uma forma de evitar o uso indistinto e confuso da teoria fundamentada. Isso posto, começamos enfatizando a importância de considerar a teoria fundamentada desde a concepção do trabalho de pós-graduação, uma vez que difere bastante, de maneiras significativas, dos estudos tradicionais.

Qualquer pesquisador que considere conduzir um estudo de teoria fundamentada deve ler vários livros e artigos científicos antes de decidir se a teoria fundamentada é a metodologia adequada para explicar o fenômeno de interesse em questão e de começar a coletar dados. A pesquisa não pode ser reconstruída como teoria fundamentada tão somente na redação do trabalho. Por certo, como não existe uma teoria fundamentada para leigos, um bom começo é efetuar a leitura de textos seminiais da teoria fundamentada, alguns cronologicamente listados por Birks e Mills

(2015), para obter familiaridade com a metodologia e descobrir seu potencial (Tabela 11).

Tabela 11 – Textos seminais sobre a teoria fundamentada.

Ano	Autoria	Título
1967	Galser e Strauss	The discovery of grounded theory
1978	Glaser	Theoretical sensitivity
1987	Strauss	Qualitative analysis for social scientists
1990	Strauss e Corbin	Basics of qualitative research: grounded theory Procedures and techniques
1992	Glaser	Basics of grounded theory analysis
1994	Strauss e Corbin	Grounded theory methodology: an overview. <i>In: Handbook of qualitative research (1st Edition)</i>
1995	Charmaz	Grounded theory. <i>In: Rethinking methods in psychology</i>
1998	Strauss e Corbin	Basics of qualitative research: grounded theory procedures and techniques (2nd Edition)
2000	Charmaz	Grounded theory: objectivist and constructivist methods. <i>In: Handbook of qualitative research (2nd Edition)</i>
2005	Clarke	Situational analysis: grounded theory after the postmodern turn
2014	Charmaz	Constructing grounded theory: a practical guide through qualitative analysis (2nd Edition)

Fonte: Elaboração do autor, com base em Birks e Mills (2015).

Nossa referência, no final do estudo, contém uma lista rica e expressiva de livros e artigos científicos que foram usados ao longo desta investigação e que podem ser consultados por pesquisadores educacionais, a fim de aprofundar ainda mais seus envolvimento com o método geral teoria fundamentada.

Todos os aspectos da pesquisa qualitativa tendem a implicar uma posição filosófica específica, em relação à epistemologia, à ontologia e aos métodos, claramente reconhecida no campo e no produto final do estudo. Assim, ao iniciar um estudo conduzido com a teoria fundamentada, é mister que o teórico fundamentado educacional se posicione filosoficamente e, por sua vez, metodologicamente, visto que as diferentes abordagens da teoria fundamentada possuem pressupostos epistemológicos e ontológicos contrastantes.

Além disso, ao iniciar o planejamento de um projeto de pesquisa, uma das principais preocupações do pesquisador educacional é escolher, entre as várias abordagens metodológicas, a mais adequada ao objeto de estudo. Em relação às perspectivas da teoria fundamentada, não existe uma melhor ou pior do que a outra. O pesquisador que decida usar a teoria fundamentada para conduzir sua pesquisa

deve se forçar em adotar a abordagem que melhor se ajuste aos seus objetivos de investigação, a forma como se relaciona com os dados e como enxerga o mundo ao seu redor.

Ademais, chamamos atenção para o fato de que os pesquisadores devem descrever como suas aplicações de teoria fundamentada foram desenvolvidas, não a teoria fundamentada em si. Como visto no Capítulo 4, alguns estudos em nossa amostra forneceram resumos bastante razoáveis da teoria fundamentada, mas não explicaram suas práticas, desvios ou exatamente o que foi feito. Como a teoria fundamentada é relativamente nova na área de Educação no Brasil, entendemos que, para evitar o seu uso indistinto, é crucial explicar exatamente o que foi feito no estudo do fenômeno em questão.

Em particular, recomendamos descrever explicitamente como as práticas-chave de teoria fundamentada (por exemplo, coleta e análise simultâneas de dados, comparação constante, redação de memorandos, amostragem teórica) foram usadas. Também aconselhamos descrever de modo claro os desvios das diretrizes da teoria fundamentada.

Por diversas razões, por vezes associadas às exigências institucionais, a redação de relatórios de estudos conduzidos com a teoria fundamentada é, quase sempre, pontuada por excertos literais, exemplos de codificação, memorandos etc. Nesse sentido, os pesquisadores estão usando, cada vez mais, diagramas, além dos relatos textuais de suas descobertas.

A esse respeito, pontuamos que é importante entender que, embora uma imagem possa valer mais que mil palavras, em alguns casos um gráfico inapropriado ou ambíguo pode obscurecer ou minar mil palavras. Os pesquisadores muitas vezes abreviam ou concluem seu argumento ou narrativa e simplesmente referem-se a um diagrama ou figura, deixando o leitor a interpretar o que é apresentado. Em alguns casos, isso é adequado, mas por vezes falha em fornecer a explicação e o entendimento pretendidos pelo autor.

Portanto, uma boa prática é garantir que qualquer representação esquemática não seja deixada sem explicação. Isso não quer dizer que os diagramas devam ser evitados ou dispensados, pois eles podem ser muito úteis para resumir ou reiterar aspectos-chave de um conceito ou construção e, mais tarde, podem atuar como lembretes do que aconteceu antes. Estes devem ser vistos como dispositivos que

podem complementar, em vez de substituir, explicações e raciocínios textuais claros (BRYANT, 2017).

Os pesquisadores devem, além disso, evitar a retórica de “empréstimo”. Se as técnicas foram emprestadas da literatura da teoria fundamentada, os pesquisadores devem simplesmente declarar que essas técnicas foram usadas, sem haver a necessidade de discutir a teoria fundamentada. Práticas como codificação, redação de memorandos e comparação constante fazem parte da caixa de ferramentas do analista de dados qualitativos contemporâneo e não precisam de um proponente ou de qualquer método de pesquisa específico para declarar suas existências, ou seja, podem existir por conta própria. Por conseguinte, nesses casos, trazer a teoria fundamentada obscurece o problema.

Finalmente, e relacionado com o ponto anterior, os pesquisadores não devem alegar ter utilizado a teoria fundamentada quando não o fizeram. É primordial que descrevam como coletaram e analisaram os dados e geraram a teoria. Se estiverem usando outro método, este deve ser indicado. Na hipótese de o pesquisador desenvolver seu próprio método, isso deve ser explicado. No caso de o pesquisador proceder *ad hoc*, tal abordagem deve ser explicada, em vez de vesti-la como teoria fundamentada. Dito claramente, de forma contrária a Glaser, que tão somente reconhece a teoria fundamentada clássica, aceitamos qualquer variante da teoria fundamentada como teoria fundamentada.

Como vimos no Capítulo 3, gerar, criar ou construir uma teoria que explique um fenômeno estudado a partir dos dados coletados é o objetivo final de um estudo conduzido com a teoria fundamentada (CRESWELL, 2012). Em outras palavras, “o êxito de uma pesquisa conduzida com a teoria fundamentada é uma teoria” (TAROZZI, 2011, p. 19). Ora, mas se o propósito da teoria fundamentada é criar um produto (uma teoria fundamentada coerente), então como o pesquisador fez isso? Qual o processo de teorização que gerou a teoria? Onde está a teoria na pesquisa de teoria fundamentada realizada? Assim, é importante que, caso o estudo não tenha como objetivo gerar uma teoria, o pesquisador informe na redação de seu texto final.

Creswell (2012) apontou que, ao identificar uma categoria central e as subcategorias do processo que a explicam, os teóricos fundamentados geram uma teoria de médio alcance que é apresentada de três maneiras distintas: (1) como um paradigma de codificação visual; (2) como uma série de proposições (ou hipóteses); ou (3) como uma história escrita em forma de narrativa. Brown *et al.* (2002)

consideraram que a construção da “história” é um aspecto crucial na geração da teoria, pois é capaz de expressar os fatores mais salientes dos dados reais em sentenças narrativas. Eles acrescentaram ainda que uma boa "história" deve delinear as relações entre as subcategorias da categoria principal.

Destarte, o uso do método da teoria fundamentada deve, obviamente, levar ao desenvolvimento de teorias fundamentadas, embora estas também possam ser denominadas modelos, estruturas ou esquemas conceituais. Esse aspecto da teoria fundamentada às vezes é esquecido ou obscurecido pelos próprios pesquisadores ao relatarem suas descobertas.

Além dessas recomendações, fornecemos uma extensa lista de considerações sobre o uso da teoria fundamentada na área de educação (Quadro 1), que inclui uma variedade de questões potencialmente relevantes a serem atenciosamente observadas ao conduzir ou avaliar um estudo de teoria fundamentada. Os itens no Quadro 1 podem ser especialmente úteis para teóricos fundamentados educacionais iniciantes escrevendo seu primeiro estudo de teoria fundamentada, para especialistas que precisam estimular suas memórias com novas dimensões metodológicas ou para qualquer um que tenha dificuldade em explicar como coletou e analisou dados predominantemente qualitativos. Esses itens foram coletados e sintetizados a partir de orientações metodológicas disponíveis no vasto acervo sobre teoria fundamentada e estudos predominantemente qualitativos disponíveis na Internet, bem como de nossa própria experiência na condução de estudos qualitativos.

Nenhum estudo de pós-graduação pode ou deve incluir todos esses itens. Em vez disso, nós os oferecemos como um lembrete de perguntas que devem ser feitas a si mesmo antes e durante um estudo de teoria fundamentada, bem como na redação do texto final.

Apenas confirmar que um estudo segue as várias diretrizes básicas da teoria fundamentada deve ser desnecessário. No entanto, como a teoria fundamentada ainda é relativamente nova na área de Educação, e nosso estudo demonstra um pouco de confusão na utilização da teoria fundamentada em nossa amostra, descrever claramente o que foi feito e enumerar a adesão às diretrizes básicas beneficiará leitores, revisores e editores.

Quadro 1 – Considerações específicas para conduzir e relatar um estudo de teoria fundamentada.

<p>Questões gerais da teoria fundamentada</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Qual a variante da teoria fundamentada você adotou? Qual a publicação que seguiu como orientação? 2. Como e por que você adaptou ou se desviou dessa variante e orientação? 3. Declare a área de pesquisa ou a questão de pesquisa – sua pergunta inicial, a pergunta que surgiu durante seu estudo ou, de preferência, ambas. 4. Declare suas posições epistemológicas e ontológicas. 5. Informe a duração do estudo. <p>Seleção e descrição do local</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Que organização, equipe, conjunto de dados etc. você estudou? 2. Por que você estudou esses dados? 3. Descreva o contexto do estudo. <p>Papel da literatura no estudo da teoria fundamentada</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Você começou a coleta de dados com uma revisão de literatura? 2. Quais áreas temáticas você revisou antes e durante o estudo? 3. Como a literatura informa, apoia ou refuta sua análise e resultados? <p>Apresentando e avaliando a teoria fundamentada</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. A contribuição teórica está claramente definida? 2. A teoria gerada é integrada de volta à literatura? 3. A teoria é avaliada? Se sim, usando quais critérios? 4. Como seus próprios preconceitos, predisposições, antecedentes e crenças podem afetar sua análise? 	<p>Coleta e análise de dados da teoria fundamentada</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Quais dados foram coletados, como e quando? 2. Quem coletou e analisou os dados? Foi um pesquisador individual ou equipe de pesquisa? Se uma equipe, quem fez o quê? Como isso foi coordenado? 3. Descrever o ritmo da análise de dados e como continuou ao longo do projeto. 4. Descreva sua codificação, redação de memorandos e classificação com exemplos. 5. Descreva o surgimento de sua categoria principal e como isso afetou sua análise. 6. Se estiver usando a TF clássica, você usou alguma das famílias de codificação da Glaser? Em caso afirmativo, quais, e os códigos teóricos conseguiram penetrar na teoria? 7. Se estiver usando a TF straussiana: indique como você usou a matriz condicional. 8. Como e onde seus dados foram armazenados? Como você gerenciou o volume e a heterogeneidade dos dados? 9. Descreva sua amostragem teórica com exemplos. 10. Confirme se você empregou comparação constante. 11. Quando você parou de coletar dados? Descreva como a saturação teórica se tornou aparente. 12. Descreva como a variante da TF selecionada afetou a coleta e análise de dados. 13. Você realizou uma verificação de confiabilidade; ou seja, sua análise foi revisada por outra pessoa? Se sim, quem, como, o que eles encontraram e que mudanças apontaram? Descreva a avaliação deles.
--	--

Fonte: Elaboração do autor.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS – Implicações para a pesquisa educacional

Neste estudo, fomos motivados pelo desejo de tornar a teoria fundamentada mais compreensível, acessível e amplamente utilizada; e torná-la menos intimidadora, de uso indistinto e confusa, principalmente para o pesquisador educacional iniciante.

A teoria fundamentada é um método geral de investigação, originalmente descrito por Glaser e Strauss, na década de 1960, em seu livro seminal *Discovery* (GLASER; STRAUSS, 1967). O propósito da teoria fundamentada é gerar teoria, em vez de testar ou validar uma teoria existente (TAROZZI, 2011).

Nas últimas décadas, a teoria fundamentada tornou-se cada vez mais comum e popular em uma ampla gama de pesquisas (BRYANT; CHARMAZ, 2017). Além disso, a pesquisa da teoria fundamentada foi conduzida com sucesso em muitos estudos educacionais (LAWS; MCLEOD, 2004; CHONG; YEO, 2015). No Brasil, em particular, verificamos que o número de estudos na área de Educação, conduzidos com a teoria fundamentada, cresceu na última década.

No entanto, sendo a teoria fundamentada um método geral de investigação complexo e exigente, com diversas variantes e orientações conflitantes, muitos pesquisadores educacionais, como também de outras disciplinas, usam a teoria fundamentada principalmente como uma forma de codificar dados qualitativos (URQUHART, 2007). Essa forma de usar a teoria fundamentada, embora apropriada em alguns casos, nos sugere que o objetivo principal para o qual a teoria fundamentada foi desenvolvida – gerar teoria – está sendo negligenciado. A teoria fundamentada não é apenas uma técnica de codificação, mas ela oferece um método geral abrangente de geração de teoria.

Desse modo, nesta tese de doutorado, chamamos a atenção para essa questão e relatamos sobre os processos conceituais e metodológicos empregados no desenvolvimento de pesquisas em educação, particularmente em teses de doutorado que foram desenvolvidas no âmbito dos programas de pós-graduação em Educação no Brasil.

Ao estudar teses de doutorado na área de Educação, publicadas na BDTD e defendidas no período de 2018 a 2022, procuramos responder às seguintes questões de pesquisa: Quais os processos conceituais e metodológicos empregados nas teses de doutorado para a construção de teoria? Como a teoria fundamentada pode ser aplicada para construir teoria em educação? Essas duas questões, que nortearam

esta investigação, guiaram todo o processo de coleta e análise de dados e nos permitiram sustentar o seguinte objetivo geral: analisar o estado da construção teórica presente em teses de doutorado conduzidas com a teoria fundamentada que foram desenvolvidas no âmbito dos programas de pós-graduação em Educação no Brasil, defendidas no período de 2018 a 2022 e publicadas na BDTD.

Após analisar 12 teses de doutorado, selecionadas e coletadas da BDTD com a aplicação de alguns filtros, definidos a partir de critérios de busca previamente estabelecidos, verificamos que as teses de doutorado, em sua maioria, não geram teoria, usam a teoria fundamentada de forma indistinta e ambígua, indicam claramente qual variante da teoria fundamentada é usada e não fornecem detalhes metodológicos suficientes para uma avaliação rigorosa. Isso confirma a tese de que são incipientes os usos de construção teórica e metodológica da teoria fundamentada na pesquisa educacional no Brasil.

Isso pode ser justificado, em parte, devido aos poucos exemplos práticos e guias relevantes e detalhados para o pesquisador, em particular o da área de educação, sobre como conduzir um estudo de teoria fundamentada na literatura. Uma exceção é a própria descrição do estudo de Charmaz sobre doenças crônicas, *Discovering chronic illness: using grounded theory*, publicado em 1990.

Nossas descobertas certamente sugerem que os pesquisadores educacionais não estão utilizando a teoria fundamentada com o propósito de construção de teoria. Na verdade, o estudo atual ilustra uma possível desconexão entre as intenções documentadas, o propósito da teoria fundamentada e as aplicações do mundo real, particularmente em teses de doutorado em Educação. Nesse contexto, gerar teoria deixa de ser o foco central dos estudos conduzidos com a teoria fundamentada. Assim, a teoria fundamentada passa a atuar como mera coadjuvante. Isso levanta questões sobre se o desenvolvimento de teoria é, de fato, um marcador essencial de um estudo rigoroso de teoria fundamentada.

Ademais, a falta de alguns detalhes metodológicos claramente não significa que a pesquisa seja pobre ou que os autores não sejam qualificados. Nossa discussão dos achados simplesmente revelou que mais detalhes metodológicos são necessários e sugeriu algumas recomendações potenciais para estudos de teoria fundamentada em educação. Estas são orientadas para aumentar o grau de conceituação e escopo da teoria em estudos de teoria fundamentada. Nossa intenção é elevar o nível dos estudos de teoria fundamentada em educação, de modo que todos os pesquisadores

educacionais, que usam a teoria fundamentada, possam ter como objetivo aumentar o grau de conceitualização em suas pesquisas tanto quanto possível.

As contribuições deste estudo devem ser interpretadas à luz de algumas limitações. Em primeiro lugar, limitamos nosso estudo a teses de doutorado defendidas em programas de pós-graduação em Educação nos últimos três anos. Em segundo lugar, excluimos dissertações de mestrado, argumentando que, partindo da premissa de que o processo de teorização da teoria fundamentada é complexo, exaustivo e longo, o que demanda esforço e tempo do pesquisador, a teoria fundamentada não é recomendada para teóricos fundamentados educacionais iniciantes com prazos de pesquisa curtos. E, por fim, não verificamos os níveis de construção teórica presentes nas teses de doutorado.

No arcabouço conceitual deste estudo, enumeramos desafios substanciais peculiares à condução da pesquisa de teoria fundamentada em educação, incluindo a proliferação de dados qualitativos heterogêneos, o uso de dados visuais com a teoria fundamentada e a possibilidade de investigação das mídias sociais com a teoria fundamentada. A estes, acrescentamos: falta de clareza no desenho da pesquisa; desafios para atingir a saturação teórica; e dificuldade devido ao tempo e às restrições financeiras.

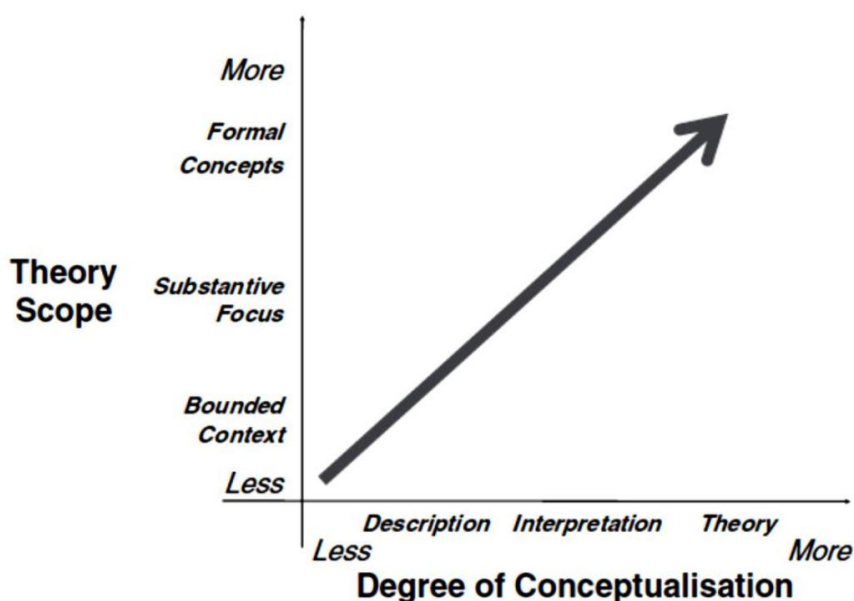
Nesse arcabouço conceitual, também apresentamos uma revisão geral sobre os aspectos multifacetados da teoria fundamentada, revisão que buscou mostrar, entre outros aspectos, seu desenvolvimento diversificado em algumas direções. Por exemplo, Glaser enfatizou a abertura e a criatividade na interpretação dos dados, enquanto Strauss e Corbin ressaltaram rotinas rigorosas e prescritivas na análise de dados. Charmaz e Bryant, por seu turno, sugeriram uma abordagem de interação social no uso da teoria fundamentada que enfatizava a interação e o envolvimento do pesquisador com os sujeitos na construção da teoria. Além dos(as) autores(as) clássicos(as), outros(as) estudiosos(as), a exemplo de Adele Clarke, entre outros(as), tentaram repensar a teoria fundamentada à luz das novas perspectivas das ciências sociais.

Além disso, chamamos a atenção para algumas características-chave do método da teoria fundamentada. Primeiro, a comparação constante é o cerne do método. Esta ajuda a garantir que as categorias e a teoria resultante sejam devidamente fundamentadas. A ideia de uma ou duas categorias ou temas centrais ajuda a focar a teoria. A conceitualização interativa também é fundamental para o método.

A interação dinâmica entre análise e coleta de dados – em que as relações são construídas entre os conceitos de maneira interativa – é uma das características que distingue a teoria fundamentada da maioria dos outros métodos de pesquisa qualitativa. A amostragem teórica aumenta a relevância e a densidade da teoria, enquanto a ampliação ajuda a aumentar o nível de abstração. A integração teórica, em que a teoria gerada está relacionada a outras teorias, tem o potencial de ajudar a reunir esforços díspares de construção de teorias. Essas características fundamentais da teoria fundamentada, ao passo que ajudam a melhorar a condução de estudos de teoria fundamentada em educação, também podem ser usadas para avaliação *post hoc*.

Para trabalhos futuros, sugerimos uma discussão dos níveis de teorização em estudos de pós-graduação em Educação, que foram conduzidos com a teoria fundamentada, por meio da estrutura desenvolvida por Urquhart, Lehmann e Myers (2010). Essa estrutura define os critérios para julgar a extensão da teorização nos três níveis, conforme representada na Figura 14.

Figura 14 – Uma estrutura para analisar estudos de teoria fundamentada.



Fonte: Estrutura conceitual de Urquhart, Lehmann e Myers (2010, p. 366).

Dois dimensões da teorização são distinguidas no modelo acima, a saber: o grau de conceitualização e o escopo da teoria. O grau de conceitualização lida com o nível de análise, enquanto o escopo da teoria lida com o resultado da construção da teoria.

Discutir sobre a possibilidade do uso mais intensivo da teoria fundamentada no campo da Educação é sobremaneira salutar. A teoria fundamentada oferece uma metodologia altamente adequada para abordar aspectos sociais, culturais e humanos na área de Educação. Apesar dos desafios que a educação apresenta para a pesquisa de teoria fundamentada, este continua sendo um dos métodos mais rigorosos para gerar novas teorias educacionais. Acreditamos que estudos de teoria fundamentada bem conduzidos podem trazer contribuições significativas para nosso campo e ajudar a desenvolver teorias ricas para informar futuros estudos empíricos em educação.

Existem muitos aspectos da teoria fundamentada que destacam seu potencial para sua adoção na área de educação. Alguns desses aspectos sobrepõem-se aos de outros métodos qualitativos, enquanto outros são únicos e fornecem um meio eficaz para gerar teoria a partir de dados empíricos.

A despeito disso, Johnson e Christensen (2014), em *Educational research: quantitative, qualitative, and mixed approaches*, discutem três abordagens da pesquisa qualitativa (fenomenologia, etnografia e teoria fundamentada) com o intuito de apresentar suas convergências e divergências. Para eles, embora cada estratégia siga o paradigma da pesquisa qualitativa, seus focos diferenciam na ênfase e em linguagens particulares. Além disso, os mesmos autores evidenciam quatro características que diferenciam a teoria fundamentada de outros métodos: aderência aos dados, entendimento, generalidade e controle. A estas, acrescentamos o rigor e a sistematicidade, além de flexibilidade e liberdade.

Outros autores, a exemplo de Birk e Mills (2015), salientam que a principal diferença para outros métodos qualitativos advém do potencial de ir além de explorar e descrever o fenômeno. Na teoria fundamentada, o pesquisador concentra-se em construir indutivamente uma teoria fundada nos dados, capaz de explicar o fenômeno e as condições para sua manifestação. Ou seja, gerar teoria é o principal objetivo de um estudo conduzido com a teoria fundamentada.

A teoria fundamentada é adequada para a investigação de fenômenos sociais multifacetados e complexos, para os quais existe pouca ou nenhuma teoria estabelecida, bem como para o fornecimento de uma justificativa intelectual forte para o uso de pesquisas qualitativas focadas no desenvolvimento de análises teóricas. Se pouco se sabe sobre um tópico e existem poucas teorias adequadas para explicar ou prever o comportamento de um grupo, a teoria fundamentada é especialmente útil. A

teoria fundamentada também pode oferecer uma nova abordagem para um problema antigo (BRYANT; CHARMAZ, 2017).

De acordo com Glaser (1998, p. 9, tradução nossa), a teoria fundamentada é “agradável, significativa, informativa e empoderada” – funciona, é aderente aos dados, relevante, possui a capacidade de modificar-se e pode contribuir com a geração de teorias educativas contextualizadas e fortemente fundadas nos dados coletados em campo. As intervenções sugeridas a partir da teoria fundamentada podem resultar em mudanças administrativas, curriculares ou programáticas.

Thomas Kuhn, em *The Structure of Scientific Revolutions* (1970), faz a diferença entre pesquisa paradigmática e pesquisa que transcende paradigmas. A pesquisa paradigmática utiliza modelos ou teorias existentes (paradigmas) e obedece às leis inerentes aos modelos. Exemplos, na área de educação, incluem pesquisas que testam hipóteses derivadas da teoria do condicionamento operante ou da teoria da aprendizagem. Por outro lado, a pesquisa que usa a teoria fundamentada se esforça para transcender paradigmas. Herética e iconoclasta, esse tipo de pesquisa vai além das teorias existentes e das estruturas conceituais preconcebidas em busca de novos entendimentos dos processos sociais em ambientes naturais (STERN; ALLEN; MOXLEY, 1982).

Desde o seu início, a pesquisa educacional concentrou-se em testes de teoria, ou seja, estudos de verificação. Essa forma de fazer pesquisa tem sido dificultada pela falta de questões interessantes ou achados verificáveis decorrentes da teoria educacional. Vê-se, claramente, que há uma necessidade de teorias de médio alcance, fundada em dados, na educação que explique o mundo cotidiano de professores, alunos e gestores escolares. Desse modo, deixamos aqui nosso apelo para que os pesquisadores educacionais se concentrem mais no desenvolvimento de teorias. Sugerimos que uma maneira possível de responder a esse chamado é usar a teoria fundamentada para ajudar a gerar teorias relacionadas aos fenômenos educacionais.

De acordo com Denzin (1970), todos os dados qualitativos servem a quatro funções básicas para a teoria em si: iniciam uma nova teoria ou a reformulam, reorientam e esclarecem uma teoria existente. Por certo, a teoria fundamentada serve bem a cada uma dessas funções.

Teoristas fundamentados, como Antony Bryant, Kathy Charmaz e Adele Clarke, ao destacarem a flexibilidade e fluidez da teoria fundamentada, argumentam que é

possível utilizar as diretrizes básicas da teoria fundamentada com os pressupostos e as abordagens metodológicas do século XXI. Como qualquer recipiente no qual diferentes conteúdos possam ser vertidos, os pesquisadores podem utilizar as diretrizes básicas da teoria fundamentada para o desenvolvimento de teorias. Desse modo, em uma era de crescente integração e interconectividade, é justamente essa possibilidade de adotá-las e adaptá-las para a realização de estudos diversos que destacamos como um dos seus pontos fortes para o século XXI.

A teoria fundamentada oferece muitos benefícios à pesquisa em Educação. Apesar das críticas existentes, é uma abordagem de pesquisa rigorosa e metódica, capaz de ampliar as percepções dos pesquisadores educacionais. As limitações do método podem surgir ao longo do processo de sistematização de dados complexos e/ou dos objetivos da pesquisa. São as evidências do fenômeno que poderão justificar ou não o seu uso. Além disso, os condicionantes subjetivos da perspectiva do pesquisador, os padrões de manipulação de dados, podem apontar limitações que aqui não foram discutidas e que, à medida que foram usadas no campo da educação, poderão ser registradas, discutidas, elucidadas e trazidas para o debate.

Assim como Sbaraini (2011), acreditamos que o uso da teoria fundamentada, tanto quanto qualquer outro método de pesquisa, só se desenvolve com experiência. Isso talvez explique o fracasso de todas as tentativas de fornecer regras claras e mecanicistas para a teoria fundamentada, pois não existe uma teoria fundamentada para leigos. A teoria fundamentada é baseada em heurísticas e diretrizes, em vez de regras e prescrições.

Com base no que foi exposto, desvelam-se para os pesquisadores educacionais as ricas possibilidades que a estratégia de pesquisa teoria fundamentada oferece para o avanço da pesquisa qualitativa no século XXI. Portanto, é sobremaneira relevante refletir sobre o lugar que a teoria fundamentada pode ocupar no cenário da pesquisa em educação. A educação e os educadores só podem se beneficiar dessa abordagem. Esta tese de doutorado provavelmente representa um passo em direção a uma maior atenção à pesquisa educacional de teoria fundamentada no Brasil.

REFERÊNCIAS

- AHMED, Ashir; SCHEEPERS, Helana; STOCKDALE, Rosemary. Social Media Research: A Review of Academic Research and Future Research Directions. **Pacific Asia Journal of the Association for Information Systems**, v. 6, n. 1, p. 21-37, 2014.
- ALEBAIKAN, Reem; TROUDI, Salah. Blended learning in saudi universities: Challenges and perspectives. **ALT-J**, v. 18, p. 49-59, 2010.
- ALON, Ilan, HERATH, Ruwanthi. Teaching international business via social media projects. **Journal of Teaching in International Business**, 25, p. 44-59, 2014.
- AMARAL, Inês. **Redes sociais na internet: sociabilidades emergentes**. Covilhã: LabCom.IFP, 2016.
- ANDERSON, Chris. The end of theory: the data deluge makes the scientific method obsolete. **Wired**, v. 16, n. 7, p. 106-129, 2008.
- ANNARUMMA, Maria *et al.* The convergence culture of the formal and informal interfaces in education. **International Journal of Digital Literacy and Digital Competence**, v. 7, i. 2, 2016.
- ARTAL-SEVIL, Jesús; ROMERO-PASCUAL, Enrique; ARTACHO-TERRER, Juan. Blended-learning: new trends and experiences in higher education. *In: INTERNATIONAL CONFERENCE OF EDUCATION*, 8., Seville, Spain: **Research and Innovation**, 2015.
- ATTON, Chris. **Alternative media**. London: Sage, 2001.
- BABCHUK, Wayne. Grounded theory as a “Family of Methods”: a genealogical analysis to guide research. *In: ADULT EDUCATION RESEARCH CONFERENCE (AERC). Proceedings...* US-China Education Review: David Publishing, 3(a), p. 10-16, 2011.
- BALDWIN, Thomas. *et al.* **Convergence: integrating media, information and communication**. Thousand Oaks, USA: Sage Publications, 1996.
- BARCZYK, Casimir; DUNCAN, Doris. Social networking media: An approach for the teaching of international business. **Journal of Teaching in International Business**, v. 23, p. 98-122, 2012.
- BARTHES, Roland. Inéditos. *In: BARTHES, Roland. vol. 3: imagem e moda*. Tradução de Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2005. p. 65-81.
- BARTHES, Roland. **The language of fashion**. Tradução de Andy Stafford. London: Bloomsbury Publishing Plc, 2013.
- BENKLER, Yochai. **The Wealth of Networks: How Social Production Transforms Markets and Freedom**. New Haven, CT: Yale University Press, 2006.

BENZIES, Karen; ALLEN, M. Symbolic interactionism as a theoretical perspective for multiple method research. **Journal of Advanced Nursing**, v. 33, n. 4, p. 541-547, 2001.

BIRD, Elizabeth. Are we all producers now? Convergence and media audience practices. **Cultural Studies**, special issue: Rethinking Convergence/ Culture, v. 25, n. 4-5, p. 502-516, 2011.

BIRKS, Melanie; MILLS, Jane. **Grounded theory: a practical guide**. Los Angeles: Sage Publications, 2015.

BLAIKIE, Norman. **Approaches to social enquiry: advancing knowledge**. Cambridge, UK: Polity, 2007.

BLUMER, Herbert. What is wrong with social theory? **American Sociological Review**, v. 19, n. 1, p. 2-9, 1954. Disponível em: <https://doi.org/10.2307/2088165>. Acesso em: 5 maio 2021.

BLUMER, Herbert. **The methodological position of symbolic interactionism**. Berkeley: University of California Press, 1969.

BLUMER, Herbert. **Symbolic interactionism: perspective and method**. Oakland, California: University of California Press, 1986.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knopp. **Qualitative research for education: an introduction to theories and methods**. 5. ed. Boston: Pearson Education, 2007.

BOLTER, Jay; GRUSIN, Richard. **Remediation: understanding new media**. Boston: The MIT Press, 1999.

BOYD, Danah. Social media: a phenomenon to be analyzed. **Social Media + Society**, v. 1, n. 1, 2015.

BÖHM, Andreas. Theoretical coding: text analysis in grounded theory. *In*: FLICK, Uwe; VON KARDORFF, Ernest; STEINKE, Ines (ed.). **A companion to qualitative research**. Sage Publications, London, p. 270-275, 2004.

BRANTHWAITE, Alan; PATTERSON, Simon. The power of qualitative research in the era of social media. **Qualitative Market Research: An International Journal**, v. 14, n. 4, p. 430-440, 2011.

BRENNAND, Edna; LIMA, Alberto. A contribuição de três tradições da teoria fundamentada para a pesquisa educacional. **Cadernos de Educação**, n. 64, p. 150-167, jul./dez. 2020.

BRUNDRETT, Mark; RHODES, Christopher. **Researching educational leadership and management: methods and approaches**. New York: Sage, 2013.

BRUNS, Axel. **Blogs, wikipedia, second life and beyond**: from production to produsage. New York: Peter Lang, 2008.

BRYANT, Antony. Re-grounding grounded theory. **Journal of Information Technology Theory and Application**, v. 4, n. 1, 2002.

BRYANT, Antony. A constructive/ist response to Glaser. **Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research**, v. 4, n. 1, 2003. Disponível em: <http://www.qualitativeresearch.net/index.php/fqs/article/view/757/1642>. Acesso em: 15 jun. 2018.

BRYANT, Antony. Grounded theory and pragmatism: the curious case of Anselm Strauss. **Qualitative Social Research**, v. 10, n. 3, p. 227-231, 2009.

BRYANT, Antony. Grounded Theory. *In*: BRYANT, Antony; CHARMAZ, Kathy (ed.). **The Sage handbook of grounded theory**. London, UK: Sage Publications, 2010.

BRYANT, Antony. The grounded theory method. *In*: LEAVY, Patricia (ed.). **The Oxford Handbook of Qualitative Research**. New York: Oxford University Press, 2014.

BRYANT, Antony; CHARMAZ, Kathy. Grounded theory research: methods and practices. *In*: BRYANT, A.; CHARMAZ, K. (ed.). **The Sage handbook of grounded theory**. Thousand Oaks, USA: Sage, 2007a. p. 1-28.

BRYANT, Antony. Grounded theory in historical perspective: An epistemological account. *In*: BRYANT, Antony; CHARMAZ, Kathy. (ed.). **The Sage handbook of grounded theory**. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 2007b. p. 31-57.

BRYANT, Antony; RAJA, Uzma. In the realm of Big Data. **First Monday**, v. 19, 2014.

BRYMAN, Alan. **Quantity and quality in social research**. London: Unwin Hyman, 1988.

BYRNE, Dara. Public discourse, community concerns, and civic engagement: Exploring black social networking traditions on Blackplanet.com. **Journal of computer-mediated communication**, n. 13, p. 319-340, 2008.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

CERTEAU, Michel. **The practice of everyday life**. Berkeley, University of California Press, 1984.

CHARMAZ, Kathy. Discovering chronic illness: using grounded theory. **Social Science & Medicine**, v. 30, n. 11, p. 1161-1172, 1990.

CHARMAZ, Kathy. Construtivist and objectivist grounded theory. *In*: DENZIN, Norman; LINCOLN, Yvonna. (ed.). **Handbook of qualitative research**. 2. ed. Thousand Oaks, CA: Sage Publications. 2000. p. 509-535.

CHARMAZ, Kathy. Grounded theory: methodology and theory construction. *In*: SMELSER, Neil; BALTES, Paul. **International Encyclopedia of Social & Behavioral Sciences**. Oxford: Pergamon, 2001.

CHARMAZ, Kathy. Grounded theory in the 21st century: a qualitative method for advancing social justice research. *In*: DENZIN, Norman; LINCOLN, Yvonna (ed.). **Handbook of qualitative research**. 3. ed. Thousand Oaks, CA: Sage, 2005. p. 507-535.

CHARMAZ, Kathy. **Constructing grounded theory**: A practical guide through qualitative analysis. London, UK: Sage, 2006.

CHARMAZ, Kathy. Grounded Theory as an Emergent Method. *In*: HESSE-BIBER, Sharlene; LEAVY, Patricia. (ed.). **Handbook of Emergent Methods**. New York: The Guilford Press, 2008. p. 155-172.

CHARMAZ, Kathy. **A construção da teoria fundamentada**: guia prático para análise qualitativa. Porto Alegre: Artmed, 2009a.

CHARMAZ, Kathy. Shifting the grounds: constructivist grounded theory methods for the twenty-first century. *In*: MORSE, Janice *et al.* **Developing grounded theory**: the second generation. Walnut Creek, USA: Left Coast Press, 2009b. p. 127-154.

CHARMAZ, Kathy. The power and potential of grounded theory. **A Journal of the BSA MedSoc Group**, v. 6, i. 3, 2012.

CHARMAZ, Kathy. Grounded theory methods in social justice research. *In*: DENZIN, Norman; LINCOLN, Yvonna (ed.). **Strategies of Qualitative Inquiry**. 4. ed. Thousand Oaks, CA: Sage, 2013. p. 291-336.

CHARMAZ, Kathy. **Constructing grounded theory**: a practical guide through qualitative analysis. 2. ed. London: Sage, 2014.

CHARMAZ, Kathy. Grounded theory: methodology and theory construction. *In*: SMELSER, Neil; BALTES, Paul. **International Encyclopedia of Social & Behavioral Sciences**. Oxford: Pergamon, 2015.

CHARON, Joel (ed.). **Symbolic Interactionism**: an introduction, an interpretation, an integration. 5. ed. New Jersey: Prentice Hall, 1989.

CHENITZ, Carol; SWANSON, Janice (ed.). **From practice to grounded theory**: qualitative research in nursing. Menlo Park, CA: Addison-Wesley Publishing Co., 1986.

CHIOVITTI, Rosalina; PIRAN, Niva. Rigour and grounded theory research. **Journal of Advanced Nursing**, v. 44, n. 4, p. 427-435, 2003.

CHONG, Chee-Huay; YEO, Kee-Jiar. An overview of grounded theory design in Educational research. **Asian Social Science**, v. 11, n. 12, p. 258-268, 2015.

CHRISTEN, Markus; DOMINGO-FERRER, Josep; DRAGANSKI, Bogdan *et al.* On the compatibility of big data driven research and informed consent: the example of the human brain project. *In*: MITTELSTADT, Brent; FLORIDI, Luciano (ed.). **The Ethics of Biomedical Big Data**. Berlin: Springer, 2016. p. 199-218.

CHURCHILL, Daniel. Educational applications of Web 2.0: using blogs to support teaching and learning. **British Journal of Educational Technology**, v. 40, p. 179-183, 2009.

CIPRANI, Roberto. Grounded theory, sensitizing concepts, and computer-assisted theory building. **Sociologia Italiana**, p. 49–67, 2012. Disponível em: <https://sociologiaitaliana.egeaonline.it/it/21/archiviorivista/rivista/3342680/articolo/3342695>. Acesso em: 10 jun. 2021.

CLARKE, Adele. Situational Analyses: Grounded Theory Mapping after the Postmodern Turn. **Symbolic Interaction**, v. 26, n. 4, p. 553-576, 2003.

CLARKE, Adele. **Situational analysis**: Grounded theory after the postmodern turn. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 2005.

CLARKE, Adele. Feminisms, grounded theory and situational analysis. *In*: HESSE-BIBER, Sharlene (ed.). **Handbook of feminist research**: theory and praxis. 2. ed. Thousand Oaks, CA: Sage, 2012. p. 388-412.

CLARKE, Adele. Grounded theory: critiques, debates and situational analysis. *In*: CLARKE, Adele; CHARMAZ, Kathy. (ed.). **Grounded theory and situational analysis**. London, England: Sage, 2014. p. 225-252.

COFFEY, Amanda; AKTINSON, Paul. **Making sense of qualitative data**: complementary research strategies. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 1996.

COHEN, Louis; MANION, Lawrence. **Research methods in education**. Londres, UK: Routledge, 1980.

COLLI, Maciel. **Cibercrimes**: limites e perspectivas à investigação policial de crimes cibernéticos. Curitiba: Juruá, 2010.

CORBIN, Judit; STRAUSS, Anselm. **Basics of qualitative research**: Techniques and procedures for developing grounded theory. 3. ed. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 2008.

COUTANT, Alexandre; STENGER, Thomas. Les médias sociaux: une histoire de participation. **Le Temps des Médias**, n. 18, p. 76-86, 2012.

COYNE, Imelda; COWLEY, Sarah. Using grounded theory to research parent participation. **Journal of Research in Nursing**, v. 11, n. 6, p. 501-515, 2006.

CRESWELL, John. **Research design**: qualitative and quantitative approaches. London: Sage Publications, 1994.

CRESWELL, John. **Research design**: qualitative, quantitative and mixed methods approaches. Los Angeles, USA: Sage Publications, 2009.

CRESWELL, John. **Educational research**: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research. 4. ed. Upper Saddle River, NJ: Pearson, 2012.

CRESWELL, John. **Qualitative inquiry and research design**: Choosing among five approaches. 3. ed. Thousand Oaks, USA: Sage Publications, 2013.

CRESWELL, John; CRESWELL, David. **Research design**: qualitative, quantitative and mixed methods approaches. 5. ed. Los Angeles, USA: Sage Publications, 2018.

CROTTY, Michael. **The foundations of social research process**: meaning and perspective in the research process. Thousand Oaks: Sage, 2003.

CULNAN, Mary; MCHUGH, Patrick; ZUBILLAGA, Jesus. How large U.S. companies can use Twitter and other social media to gain business value. **MIS Quarterly Executive**, n. 9, i. 4, p. 243-259, 2010.

CUTCLIFFE, John. Methodological issues in grounded theory. **Journal of Advanced Nursing**, v. 31, n. 6, p. 1474-1484, 2000.

DALMONTE, Edson. Estudos culturais em comunicação: da tradição britânica à contribuição latino-americana. **Idade Mídia**, São Paulo, ano I, n. 2, nov. 2002.

DEADY, R. Reading with methodological perspective bias: a journey into classic grounded theory. **The Grounded Theory Review**, v. 10, n. 1, p. 41-57, 2011.

DELGADO, Crucita. **La teoría fundamentada**: decisión entre perspectivas. Bloomington: Author House, 2012.

DENZIN, Norman. **The Research Act**. Chicago: Aldine Publishing Co., 1970.

DENZIN, Norman. The art and politics of interpretation. *In*: DENZIN, Norman; LINCOLN, Yvonna (ed.). **Handbook of qualitative research**. Thousand Oaks, CA: Sage, 1994. p. 500-516.

DENZIN, Norman. The interpretive process. *In*: HUBERMAN, Michael; MILES, Matthew (ed.). **The qualitative researcher's companion**. Thousand Oaks, CA: Sage, 2002. p. 340-368.

DENZIN, Norman. Symbolic Interactionism. *In*: FLICK, Uwe; VON KARDORFF, Ernest; STEINKE, Ines. (ed.). **A companion to qualitative research**. London: Sage Publications, 2004.

DENZIN, Norman; LINCOLN, Yvonna. The discipline and practice of qualitative research. *In*: DENZIN, Norman; LINCOLN, Yvonna. (ed.). **The Sage Handbook of Qualitative Research**. Thousand Oaks, USA: Sage Publications, 2005.

DENZIN, Norman; LINCOLN, Yvonna. (ed.). **The Sage Handbook of Qualitative Research**. 5. ed. Thousand Oaks, USA: Sage Publications, 2018.

DEPOY, Elizabeth, GITLIN, Laura. **Introduction to research: understanding and applying multiple strategies**. 2. ed. St. Louis: Mosby, 1998.

DEUZE, Mark. Participation, remediation, bricolage: considering principal Components of a digital culture. **The Information Society**, v. 22, i. 2, p. 63-75, 2006.

DEY, Ian. **Grounding grounded theory**. San Diego, USA: Academic Press, 1999.

DEY, Ian. Grounded theory. *In*: SEALE, Clive et al. (ed.). **Qualitative research practice**. London: Sage Publications, 2004. p. 80-93.

DI GANGI, Paul; WASKO, Molly; HOOKER, Robert. Getting customers' ideas to work for you: Learning from Dell how to succeed with online user innovation communities. **MIS Quarterly Executive**, n. 9, i. 4, p. 213-228, 2010.

DICK, Bob. Grounded theory: a thumbnail sketch. **Resource papers in action research**, 2000.

DOWNES, Stephen. **An introduction to connective knowledge**. 2005. Disponível em: <https://www.downes.ca/post/33034>. Acesso em: 12 maio 2021.

DOWNES, Stephen. **Learning networks and connective knowledge**. 2006. Disponível em: <https://www.downes.ca/post/36031>. Acesso em: 12 maio 2021.

DOWNES, Stephen. An Introduction to Connective Knowledge. *In*: HUG, Theo (ed.). **Media, Knowledge & Education: Exploring new Spaces, Relations and Dynamics in Digital Media Ecologies**. Innsbruck: Innsbruck University Press, 2008. p. 77-102.

DOWNES, Stephen. **Connectivism and connective knowledge: essays on meaning and learning networks**. 2012. Disponível em: https://www.downes.ca/files/books/Connective_Knowledge-19May2012.pdf. Acesso em 12 maio 2021.

DU PLESSIS, Elize; VAN DER WESTHUIZEN, Gert. Trends and patterns in the use of grounded theory in educational research in South Africa. **Educational Research for Social Change**, v. 7, n. 2, p. 1-21, 2018.

DUCHSCHER, Judy; MORGAN, Debra. Grounded theory: reflections on the emergence vs. forcing debate. **Journal of Advanced Nursing**, v. 48, n. 6, p. 605-612, 2004.

DUNCAN, Ian; YARWOOD-ROSS, Lee; Haigh, Carol. YouTube as a source of clinical skills education. **Nurse Education Today**, v. 33, p. 1576-1580, 2013.

DUNNE, Ciarán. The place of the literature review in grounded theory research. **International Journal of Social Research Methodology**, v. 14, n. 2, p. 111-124, 2011.

DWYER, Tim. **Media convergence**. New York, USA: Open University Press, 2010.

ELLISON, Nicole; WU, Yuehua. Blogging in the classroom: a preliminary exploration of student attitudes and impact on comprehension. **Journal of Educational Multimedia and Hypermedia**, v.17, n. 99, 2008.

ETHERINGTON, Kim. **Becoming a reflexive researcher**: using our selves in research. London, UK: Jessica Kingsley Publishers, 2004.

EVERSON, Michelle; GUNDLACH, Ellen; MILLER, Jacqueline. Social media and the introductory statistics course. **Computers in Human Behavior**, v. 29, A69–A81, 2013.

FAGERJORD, Anders. After convergence: YouTube and remix culture. *In*: HUNSINGER, Jeremy *et al.* **International Handbook of Internet Research**. Dordrecht and Heidelberg: Springer, 2010. p. 187-200.

FAYYAD, Usama; PIATETSKY-SHAPIRO, Gregory; SMYTH, Padhraic (ed.). **From data mining to knowledge discovery**: an overview. Menlo Park, CA: AAAI Press, 1996.

FICHMAN, Robert; KOHLI, Rajiv; KRISHNAN, Ranjani. The role of information systems in healthcare: current research and future trends. **Information Systems Research**, v. 22, n. 3, p. 419-428, 2011.

FISHER, Colin. **Researching and writing a dissertation for business students**. Harlow: Pearson Education Limited, 2004.

FLECK, Bethany *et al.* YouTube in the classroom: Helpful tips and student perceptions. **Journal of Effective Teaching**, v. 14, p. 21-37, 2014.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FOUCAULT, Michael. **Power/Knowledge**: selected interviews and other writings, 1972-1977. New York, USA: Pantheon, 1980.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FUCHS, Christian. **Social media**: a critical introduction. Thousand Oaks, CA: Sage, 2014.

GALLAUGHER, John; RANSBOTHAM, Sam. Social media and customer dialog management at Starbucks. **MIS Quarterly Executive**, n. 9, i. 4, p. 197-212, 2010.

GARSON, Marcelo. O conceito de convergência e suas armadilhas. **Galaxia**, São Paulo, n. 40, p. 57-70, jan./abr. 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1982-25542019135324>. Acesso em: 20 dez. 2021.

GARVEY, William; GRIFFITH, Belver. Scientific communication: Its role in the conduct of research and creation of knowledge. **American Psychologist**, v. 26, n. 4, 1971.

GERE, Charlie. **Digital culture**. London: Reaktion Books, 2008.

GHEZELJEH, Tehereh; EMAMI, Azita. Grounded theory: Methodology and philosophical perspective. **Nurse Researcher**, v. 17, n. 1, p. 15-23, 2009.

GIBBS, Graham. Using software in qualitative analysis. *In*: FLICK, Uwe (ed.). **The Sage handbook of qualitative data analysis**. London: Sage, 2013. p. 277-295.

GIBBS, Graham; FRIESE, Susanne; MANGABEIRA, Wilma. The use of new technology in qualitative research. **Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research**, v. 3, n. 2, p. 1-16, 2002.

GILES, Tracey; KING, Lindy; LACEY, Sberyl. The timing of the literature review in grounded theory research: an open mind versus an empty head. **Advances in Nursing Science**, v. 36, n. 2, p. 29-40, 2013.

GILGUN, Jane. **Guidelines for the design of qualitative dissertation research**. 2020. Disponível em: <https://www.facebook.com/13454011724/posts/guidelines-for-the-design-of-qualitative-dissertation-researchby-jane-f-gilgunun/10158077667491725/>. Acesso em: 13 maio 2021.

GIOVAGNOLI, Max. **Transmedia: storytelling e comunicazione**. Milan: Apogeo, 2013.

GIVEN, Lisa. **Natural Setting**: The Sage Encyclopedia of Qualitative Research Methods. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 2008.

GLASER, Barney. **Theoretical sensitivity**. Mill Valley, CA: Sociology Press, 1978.

GLASER, Barney. **Basics of grounded theory analysis: emergence vs forcing**. Mill Valley, CA: Sociology Press, 1992.

GLASER, Barney. **Doing grounded theory: issues and discussions**. Mill Valley, CA: Sociology Press, 1998.

GLASER, Barney. The future of grounded theory. **Qualitative Health Research**, v. 9, i. 6, p. 836-845, Nov. 1999.

GLASER, Barney. **The grounded theory perspective: conceptualization contrasted with description**. Mill Valley, CA: Sociology Press, 2001.

GLASER, Barney. Constructivist grounded theory? **Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research**, v. 3, n. 3, Art. 12, 2002. Disponível em: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/825/1793>. Acesso em: 10 set. 2018.

GLASER, Barney. Remodeling grounded theory. **Forum Qualitative Sozialforschung/ Forum: Qualitative Social Research**, v. 5, n. 2, 2004.

GLASER, Barney. The future of grounded theory. **The Grounded Theory Review**, v. 9, n. 2, 2010.

GLASER, Barney; HOLTON, Judith. Remodeling grounded theory. **FQS Forum Qual Soc Res**, v. 5, n. 2, Art. 4, 2004. Disponível em: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs040245>. Acesso em: 12 jul. 2018.

GLASER, Barney; STRAUSS, Anselm. **Awareness of dying**. Chicago, IL: Aldine, 1965.

GLASER, Barney. **The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research**. New York: Aldine de Gruyter, 1967.

GOULDING, Christina. Grounded theory, ethnography and phenomenology: a comparative analysis of three qualitative strategies for marketing research. **European Journal of Marketing**, n. 39, n. 3/4, 2005.

GRAHAM, Alan *et al.* Using 'nudges' to encourage student engagement: An exploratory study from the UK and New Zealand. **The International Journal of Management Education**, v. 15, p. 36-46, 2017.

GREENHOW, Christine; ROBELIA, Beth. Old communication, new literacies: Social network sites as social learning resources. **Journal of computer-mediated communication**, n. 14, p. 1130-1161, 2009.

GRENSING-POPHAL, Lin. Insurers slow to adopt social media practices. **Manag Care**, v. 18, n. 10, p. 47-50, 2009.

GUBA, Egon. The alternative paradigm dialog. *In*: GUBA, Egon (ed.). **The paradigm dialog**. Newbury Park, CA: Sage, 1990. p. 17-30.

GUBA, Egon; LINCOLN, Yvonna. Competing paradigms in qualitative research. *In*: DENZIN, Norman; LINCOLN, Yvonna (ed.). **Handbook of qualitative research**. London, UK: Sage, 1994. p. 105-117.

HABIB, Sabrina; HINOJOSA, Ramon. Video-based research and grounded theory: Practical tips and insights. *In*: EQUIT, Claudia; HOHAGE, Christoph (ed.). **Handbuch Grounded Theory: Von der Methodologie zur Forschungspraxis**. Weinheim: Beltz Juventa, 2015. p. 441-462.

HALAWEH, Mohanad. Integrating social media and grounded theory in a research methodology: a possible road map. **Business Information Review**, v. 35, n. 4, p. 57-64, 2018.

HALLBERG, Lillemor. The "core category" of grounded theory: Making constant comparisons. **International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being**, v. 1, p. 141-148, 2006.

- HART, Chris. **Doing a literature review**. London: Thousand Oaks, 1998.
- HARTLEY, John. **Communication, cultural and media studies: the key concepts**. London: Routledge, 2002.
- HARTLEY, John; BURGESS, Jean; BRUNS, Axel. Introducing dynamics: a new approach to "new media". *In*: HARTLEY, John; BURGESS, Jean; BRUNS, Axel (ed.). **A companion to new media dynamics**. Malden, MA: Wiley-Blackwell, 2013. p. 1-11.
- HAY, James; COULDRY, Nick. Rethinking convergence/culture. **Cultural Studies**, v. 25, n. 4-5, p. 473-486, 2011.
- HEARST, Marti. Untangling text data mining. *In*: ANNUAL MEETING OF THE ASSOCIATION FOR COMPUTATIONAL LINGUISTICS ON COMPUTATIONAL LINGUISTICS, 37., **Proceedings...** Morristown, NJ: Association for Computational Linguistics, 1999. p. 3-10.
- HEATH, Helen. Exploring the influences and use of the literature during a grounded theory study. **Journal of Research in Nursing**, v. 11, n. 6, p. 519-528, 2006.
- HEATH, Helen; COWLEY, S. Developing a grounded theory approach: A comparison of Glaser and Strauss. **International Journal of Nursing Studies**, v. 41, p. 141-150, 2004.
- HENWOOD, Karen; PIDGEON, Nick. Grounded theory. *In*: BREAKWELL, Glynis; HAMMOND, Sean; FIFE-SHAW, Chris; SMITH, Jonathan (ed.). **Research methods in psychology**. 3. ed. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 2006. p. 342-365.
- HESMONDHALGH, David. **The cultural industries**. London: Sage Publications, 2007.
- HOLTON, Judith. The coding process and its challenges. *In*: BRYANT, Antony; CHARMAZ, Kathy (ed.). **The Sage handbook of grounded theory**. London: Sage Publications, 2007. p. 265-289.
- HOLTON, Judith. The coding process and its challenges. **Grounded Theory Review**, v. 9, n. 1, p. 21-40, 2010. Disponível em: <http://groundedtheoryreview.com/2010/04/02/the-coding-process-and-its-challenges/>. Acesso em: 09 set. 2018.
- HUNTER, Andrew *et al.* Navigating the grounded theory terrain. Part 1. **Nurse Researcher**, v. 18, n. 4, p. 6-10, 2010.
- HUSSEIN, Mohamed; HIRST, Sandra; OSUJI, Vince. Using grounded theory as a method of inquiry: advantages and disadvantages. **The Qualitative Report**, v. 19, 2014.

HUTCHINSON, Sally. Grounded theory: the method. *In*: MUNHALL, Patricia (ed.). **Nursing research: A qualitative perspective**. 2. ed. New York: National League for Nursing Press, 1993. p. 180-212.

ILLICH, Ivan. **Deschooling society**. New York: Harper Row, 1972.

INABA, Mitsuyuki; KABAI, Hisako. Grounded text mining approach: a synergy between grounded theory and text mining approaches. *In*: BRYANT, Antony; CHARMAZ, Kathy (ed.). **The Sage Handbook of Current Developments in Grounded Theory**. London: Sage Publications, 2019. p. 332-352.

IP, Barry. Technological, content, and market convergence in the games industry. **Games and Culture**, v. 3, n. 2, p. 199-224, 2008.

JAFFAR, Akram. YouTube: An emerging tool in anatomy education. **Anatomical Sciences Education**, v. 5, p. 158-164, 2012.

JAPIASSU, Hilton. **Questões epistemológicas**. Rio de Janeiro: Imago, 1981.

JAPIASSU, Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário Básico de Filosofia**. 5. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

JENKINS, Henry. **Textual poachers: television fans and participatory culture**. New York; London: Routledge, 1992.

JENKINS, Henry. **Convergence Culture: where old and new media collide**. New York: New York University Press, 2006.

JENKINS, Henry; FORD, Sam; GREEN, Joshua. **Spreadable media: creating value and meaning in a networked culture**. New York: New York UP, 2013.

JENKINS, Henry; ITO, Mizuko; BOYD, Danah. **Participatory culture in a network era: a conversation on youth, learning, commerce, and politics**. Cambridge, UK: Polity Press, 2016.

JIN, Yan. Deconvergence: a shifting business trend in the digital media industries. **The International Communication Association ICA 2009**, Chicago, Illinois, 2009.

JOHNSON, Martin; LONG, Tony; WHITE, Alan. Arguments for 'British Pluralism' in qualitative health research. **Journal of Advanced Nursing**, v. 33, n. 2, 243-249, 2001. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/j.1365-2648.2001.01659.x>. Acesso em: 5 set. 2018.

JOHNSON, Burke; CHRISTENSEN, Larry. **Educational research: quantitative, qualitative, and mixed approaches**. 5. ed. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 2014.

KAGANER, Evgeny; VAAST, Emmanuelle. Year. Responding to the (almost) unknown: Social representations and corporate policies of social media. *In*:

INTERNATIONAL CONFERENCE OF INFORMATION SYSTEMS, Saint Louis, MI, 2010.

KAPLAN, Andreas; HAENLEIN, Michael. Users of the world, unite! The challenges and opportunities of Social Media. **Business Horizons**, v. 53, n. 1, p. 59-68, 2010.

KARVOUNIDIS, Theodoros *et al.* Evaluating Web 2.0 technologies in higher education using students' perceptions and performance. **Journal of Computer Assisted Learning**, v. 30, p. 577-596, 2014.

KELLE, Udo. 'Emergence' vs. 'Forcing' of Empirical Data? A Crucial Problem of 'Grounded Theory' Reconsidered. **Forum Qualitative Social Research**, v. 6, n. 2, 27 paragraphs, 2005.

KELLE, Udo. The development of categories: different approaches in grounded theory. *In*: BRYANT, Antony; CHARMAZ, Kathy (ed.). **The Sage handbook of grounded theory**. Thousand Oaks, CA: Sage, 2007. p. 191-213.

KELLY, Aidan. **Social research methods**. London, UK: University of London, 2016.

KENDALL, Judy. Axial coding and the grounded theory controversy. **Western Journal of Nursing Research**, v. 21, p. 743-757, 1999.

KENNY, Méabh; FOURIE, Robert. Tracing the history of grounded theory methodology: From formation to fragmentation. **The Qualitative Report**, v. 19, n. 103, p. 1-9. 2014. Disponível em: <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR19/kenny103.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2018.

KENNY, Méabh; FOURIE, Robert. Contrasting classic, straussian, and constructivist grounded theory: methodological and philosophical conflicts. **The Qualitative Report**, v. 20, n. 8, p. 1270-1289, 2015. Disponível em: <http://nsuworks.nova.edu/tqr/vol20/iss8/9>. Acesso em: 10 ago. 2018.

KERCKHOVE, Derrick. **Connected intelligence: the arrival of the web society**. Toronto: Sommerville House Publishing, 1997.

KIM, Yong-Mi; ABBAS, June. Adoption of library 2.0 functionalities by academic libraries and users: A knowledge management perspective. **The Journal of Academic Librarianship**, v. 36, n. 3, p. 211-218, 2010.

KIM, Henry; LYONS, Kelly; CUNNIGHAM, Mary. Toward a theoretically-grounded framework for evaluating immersive business models and applications: Analysis of ventures in Second life. **Journal of Virtual Worlds Research**, v. 1, n. 1, p. 1-19, 2008.

KOEBLER, Felix. *et al.* Social Connectedness on Facebook: An Explorative Study on Status Message Usage. **Proceedings of the Sixteenth Americas Conference on Information Systems**, 2010.

KOYA, Komal *et al.* YouTube and the expanding role of videos in dermatologic surgery education. *In: SEMINARS IN CUTANEOUS MEDICINE AND SURGERY*, 31., **Proceedings...** 2012. p. 163-167.

KONECKI, Krzysztof. Visual Grounded Theory: A Methodological Outline and Examples from Empirical Work. **Revija za Sociologiju**, v. 41, n. 2, p. 131-160, 2011.

KOOLS, Susan; MCCARTHY, Marianne; DURHAM, Roberta; ROBRECHT, Linda. Dimensional analysis: Broadening the conception of grounded theory. **Qualitative Health Research**, v. 6, n. 3, p. 312-330, 1996.

KORR, Jeremy *et al.* Transitioning an adult-serving university to a blended learning model. **The Journal of Continuing Higher Education**, v. 60, p. 2-11, 2012.

KUHN, Thomas. **The Structure of Scientific Revolutions**. Chicago: University of Chicago, 1970.

LAI, Linda; TO, Wai Ming. Content analysis of social media: a grounded theory approach. **Journal of Electronic Commerce Research**, v. 16, n. 2, p. 138-152, 2015.

LAYDER, Derek. **Sociological practice: linking theory and social research**. London: Sage Publications, 1998.

LEEDS-HURWITZ, Wendy. A social account of symbols. **Beyond the Symbol Model: Reflections on the Representational Nature of Language**, p. 257-278, 1996.

LEEDY, Paul; ORMROD, Jeanne. **Practical research planning and design**. New Jersey, USA: Pearson Merrill Prentice Hall, 2005.

LEIDNER, Dorothy; KOCH, Hope; GONZALES, Ester. Assimilating generation Y IT new hires into USAA's workforce: The role of an enterprise 2.0 system. **MIS Quarterly Executive**, n. 9, i. 4, p. 163-176, 2010.

LEMPERT, L. Asking questions of the data: memo writing in the grounded theory tradition. *In: BRYANT, A.; CHARMAZ, K (ed.). The Sage handbook of grounded theory*. Los Angeles, CA: Sage, 2007. p. 245-264.

LENHART, Amanda. *et al.* Social media & mobile Internet use among teens and young adults. **Pew Internet & American Life Project**, 2010.

LÉVY, Pierre. **Collective Intelligence: mankind's emerging world in cyberspace**, trans. R. Bononno. Cambridge, MA: Perseus Books, 1997

LÉVY, Pierre. **A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço**. 5. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

LIMA, Alberto. **Letramento digital e letramento informacional na literatura nacional e internacional em língua inglesa**. 203f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, PB, 2012.

LINCOLN, Yvonna, LYNHAM, Susan; GUBA, Egan. Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences revisited. *In*: DENZIN, Norman; LINCOLN, Yvonna (ed.). **The Sage handbook of qualitative research**. 4. ed. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 2011. p. 97-128.

LOCKE, Karen. Rewriting the discovery of grounded theory after 25 years? **Journal of Management Inquiry**, v. 5, p. 239-245, 1996.

LOCKE, Karen. **Grounded theory in management research**. London: Sage Publications, 2003.

LOY, Johnben Teik-Cheok. Dynasting theory: lessons in learning grounded theory. **The Grounded Theory Review**, v. 10, n. 2, p. 45-60, 2011.

MBATHA, Blessing. Global transition in higher education: from the traditional model of learning to a new socially mediated model. **The International Review of Research in Open and Distributed Learning**, v. 15, 2014.

MACDONALD, Marjorie. Finding a critical perspective in GT. *In*: SCHREIBER, Rita; STERN, Phillis (ed.). **Using grounded theory in nursing**. New York, NY: Springer, 2001. p. 113-158.

MAIJALA, Hanna; PAAVILAINEN, Eija; ASTEDT-KURKI, Päivi. The use of grounded theory to study interaction. **Nurse Researcher**, v. 11, n. 2, p. 40-57, 2003.

MANCA, Stefania; RANIERI, Maria. Facebook and the others. Potentials and obstacles of Social Media for teaching in higher education. **Computers & Education**, v. 95, p. 216-230, 2016a.

MANCA, Stefania; RANIERI, Maria. "Yes for sharing, no for teaching!": Social media in academic practices. **The Internet and Higher Education**, v. 29, p. 63-74, 2016b.

MANGHANI, Sunil; PIPER, Arthur; SIMONS, Jon. **Images: a reader**. London: Sage Publications, 2006.

MARSHALL, Catherine; ROSSMAN, Gretchen. **Designing qualitative research**. 5. ed. Thousand Oaks, CA: Sage, 2011.

MCCALLIN, Antoinette. Grappling with the literature in a grounded theory study. **Contemporary Nurse**, v. 15, n. 12, p. 61-69, 2003a.

MCCALLIN, Antoinette. Designing a grounded theory study: some practicalities. **Nursing in Critical Care**, v. 8, n. 5, p. 203-208, 2003b.

MCCALLIN, Antoinette. Pluralistic dialoguing: A theory of interdisciplinary teamworking. **The Grounded Theory Review**, v. 4, p. 25-42, 2004

MCCANN, Terence; CLARK, Eileen. Grounded theory in nursing research: Part 1 – Methodology. **Nurse Researcher**, v. 11, n. 2, p. 7-18, 2003.

MCCRACKEN, Grant. **The long interview**. Qualitative research methods series 13. Newbury Park, CA: Sage Publications. 1988.

MCMENAMIN, Iain. Process and text: teaching students to review the literature. **PS: Political Science and Politics**, v. 39, n. 1, p. 133-135, 2006.

MCKENNA, Brad; MYERS, Michael; GARDNER, Lesley. Analysing qualitative data from virtual worlds: using images and text mining. *In: EUROPEAN, MEDITERRANEAN & MIDDLE EASTERN CONFERENCE ON INFORMATION SYSTEMS (EMCIS). Proceedings...* Edited by Lambrinoudakis K., Morabito V. and Themistocleous M. Athens, Greece, 1-2 June 2015.

MCLUHAN, Marshall. **Os meios de comunicação como extensões humanas**. São Paulo: Cultrix, 1974.

MEDEIROS, Rosângela. **Ser docente universitário em tempo digitais: (trans)formar é preciso**. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2020. 280 p.

MELIA, Kath. Rediscovering Glaser. **Qualitative Health Research**, v. 6, p. 368-373, 1996.

MERRIAM, S. **Qualitative research: a guide to design and implementation**. San Francisco: John Wiley and Sons, 2009.

MERRICKS, Trenton. **Truth and ontology**. Oxford: Oxford University Press, 2007.

MERTENS, Donna. **Research and evaluation in education and psychology: integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods**. 4. ed. Thousand Oaks, USA: SAGE Publications, 2014.

MERTON, Robert. On Sociological Theories of the Middle Range. *In: MERTON, Robert. Social Theory and Social Structure*. New York, N.Y.: Free Press, 1957.

MEY, Günter; DIETRICH, Marc. From Text to Image: Shaping a Visual Grounded Theory Methodology. **Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research**, v. 17, n. 2, Art. 2, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.17169/fqs-17.2.2535>. Acesso em: 15 out. 2018.

MCGHEE, Gerry; MARLAND, Glenn; ATKINSON, Jacqueline. Grounded theory research: Literature reviewing and reflexivity. **Journal of Advanced Nursing**, v. 60, n. 3, p. 334-342, 2007. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/j.1365-2648.2007.04436.x>. Acesso em: 10 ago. 2018.

MILES, Matthew; HUBERMAN, Michael. **Qualitative data analysis**. 2. ed. Thousand Oaks, USA: Sage, 1994.

MILLIKEN, Jane; SCHREIBER, Rita. Examining the nexus between grounded theory and symbolic interactionism. **International Journal of Qualitative Methods**, v. 11, n. 5, p. 684-696, 2012.

MILLS, Jane; BONNER, Ann; FRANCIS, Karen. Adopting a constructivist approach to grounded theory: implications for research design. **International Journal of Nursing Practice**, v. 12, p. 8-13, 2006.

MILLS, Jane; BIRKS, Melanie; HOARE, K. Grounded theory. *In*: MILLS, Jane; BIRKS, Melanie (ed.). **Qualitative methodology: a practical guide**. London: Sage, 2014. p. 107-121.

MOGHAVVEMI, Sedigheh *et al.* Social media as a complementary learning tool for teaching and learning: the case of youtube. **The International Journal of Management Education**, v. 16, p. 37-42, 2017.

MOORE, Jennifer. An exploration of the origin of classic grounded theory. **Nurse Researcher**, v. 17, n. 1, p. 8-14, 2009.

MORENO Megan; GONIU, Natalie; MORENO, Peter *et al.* Ethics of social media research: common concerns and practical considerations. **Cyberpsychology, behavior and social networking**, v. 16, n. 9, p. 708-713, 2013.

MORSE, Janice. The politics of developing research methods. **Qualitative Health Research**, v. 16, n. 1, p. 3-4, 2006.

MORSE, Janice. Sampling in grounded theory. *In*: BRYANT, Antony; CHARMAZ, Kathy (ed.). **The Sage handbook of grounded theory**. Thousand Oaks, CA: Sage, p. 229-244, 2007.

MORSE, Janice *et al.* **Developing grounded theory: The second generation**. Walnut Creek, CA: Left Coast Press, 2009.

MORSE, Janice; NIEHAUS, Linda. **Mixed Method Design: Principles and Procedures**. 2. ed. London: Routledge, 2016.

MOSER, Paul; MULDER, Dwayne; TROUT, John D. **A teoria do conhecimento: uma introdução temática**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

MYERS, Michael. **Qualitative research in business & management**. Thousand Oak, CA: Sage, 2009.

NATHANIEL, Alvida. Thoughts on the literature review and GT. **Grounded Theory Rev**, v. 5, n. 2/3, p. 35-42, 2006.

NOLL, Michael. The myth of convergence. **The International Journal on Media Management**, v. 5, n. 1, p. 12-13, 2002.

NORRIS, Pippa. **The virtuous citizen**. Oxford: Oxford University Press, 2001.

OSGERBY, Julia; RUSH, David. An exploratory case study examining undergraduate accounting students' perceptions of using Twitter as a learning support tool. **The International Journal of Management Education**, v. 13, p. 337-348, 2015.

OLIVEIRA, Inês. Currículos e pesquisas com os cotidianos: o caráter emancipatório dos currículos 'pensados praticados' pelos 'praticantes pensantes' dos cotidianos das escolas. *In*: FERRAÇO, Carlos; CARVALHO, Janete (org.). **Currículos, pesquisas, conhecimentos e produção de subjetividades**. Petrópolis: DP etAlli, 2012. p. 47-70.

O'REILLY, Tim. What is Web 2.0: Design patterns and business models for the next generation of software. **O'Reilly Media**, 2005. Disponível em: <http://oreilly.com/web2/archive/what-is-web-20.html>. Acesso em: 10 out. 2021.

ORÚS, Carlos. *et al.* The effects of learner-generated videos for YouTube on learning outcomes and satisfaction. **Computers & Education**, v. 95, p. 254-269, 2016.

PADGETT, Deborah. Coming of age: Theoretical thinking, social responsibility, and a global perspective in qualitative research. *In*: PADGETT, Deborah (ed.). **The qualitative research experience**. Belmont, CA: Wadsworth/Thomson Learning, 2004. p. 297-315.

PAPACHARISSI, Zizi. We have always been social. **Social Media + Society**, v. 1, 2015. Disponível em: <http://doi.org/10.1177/2056305115581185>. Acesso em: 05 set. 2019.

PATTON, Michael. **Qualitative evaluation methods**. Beverly Hills, CA: Sage, 1980.

PESHKIN, Alan. The goodness of qualitative research. **Educational Research**, v. 22, n. 2, p. 23-29, 1993.

PRENSKY, Marc. **Digital natives, digital immigrants**. 2001. Disponível em: <http://www.marcprensky.com/writing/>. Acesso em: jan. 2020.

POOL, Ihiel. **Technologies of freedom: on free speech in an electronic age**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1983.

POUSTI, Hamid; BURSTEIN, Frada; URQUHART, Cathy *et al.* Methodological implications of social media as a research setting for IS healthcare studies: reflections from a grounded theory study. *In*: AUSTRALASIAN CONFERENCE ON INFORMATION SYSTEMS, 24., ACIS2013, **Proceedings...** Melbourne, Australia, 4–6 December 2013. Melbourne: RMIT University, 2013.

RALPH, Nicholas; BIRKS, Melanie; CHAPMAN, Ysanne. Contextual positioning: using documents as extant data in grounded theory research. **SAGE Open**, v. 4, p. 1-7, 2014.

RECUERO, Raquel. **Introdução à análise de redes sociais**. Salvador: EDUFBA, 2017.

RECUERO, Raquel; BASTOS, Marco; ZAGO, Gabriela. **Análise de redes para mídia social**. Porto Alegre: Editora Sulina, 2015.

REED, Thomas. **The digitalized lives**: culture, power, and social change in the internet era. 2. ed. New Yourk: Routledge, 2019.

RENNIE, Sarah; CROSBY, Joy. Student's perceptions of whistle blowing: implications for self-regulation. **Medical Education**, v. 36, n. 2, p. 173-179, 2002.

REPERCRI. **Representaciones contemporáneas del perpetrador de violencias de masas**: conceptos, relatos e imágenes. 2017.

RICHARDS, Lyn; MORSE, Janice. **Read me first for a user's guide to qualitative methods**. Thousand Oaks, USA: Sage, 2007.

RICHARDSON, Roberto (org.). **Pesquisa social**: métodos e técnicas. São Paulo: Atlas, 1989.

RICHARDSON, Janet. Post-operative epidural analgesia: introducing evidence-based guidelines through an education and assessment process. **Journal of Clinical Nursing**, v. 10, n. 2, p. 238-245, 2001.

RODRIGUES, Geovanna; BRENNAND, Edna. Aprendizagem e interação na rede social Facebook. **P2P & Inovação**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 88-106, set. 2020/fev. 2021.

RUSHKOFF, Douglas. **Open source democracy**: how online communication is changing offline politics. London: Demos, 2003. Disponível em: <https://www.demos.co.uk/files/OpenSourceDemocracy.pdf>. Acesso em: 24 maio 2021.

SANDELOWSKI, Margarete. Foreward. *In*: THORNE, Sally. (ed.). **Interpretative description**: Qualitative Research for Applied Practice. Walnut Creek, CA: Left Coast Press, 2008. p. 11-13.

SAFKO, Lon. **The social media bible**: tactics, tools, and strategies for business success. 2. ed. Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons, 2010.

SAMPIERI, Roberto; COLLADO, Carlos; LUCIO, Pilar. **Metodologia de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: McGraw-Hill, 2006.

SCHUDSON, Michael. **The power of news**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1995.

SCHUDSON, Michael. **The good citizen**: a history of American civic life. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1998.

SCHWANDT, Thomas. Constructivist, interpretivist approaches to human inquiry. *In*: DENZIN, Norman. **Handbook of qualitative research**. Thousand Oaks, USA: Sage, 1994.

SCHUBERT, Cornelius. Video Analysis of Practice and Practice of Video Analysis: Selecting field and focus in videography. *In*: KNOBLAUCH, Hubert; SCHNETTLER, Bernt; RAAB, Jürgen; SOEFFNER, Hans-Georg (ed.). **Video-Analysis. Methodology and Methods: Qualitative Audiovisual Data Analysis in Sociology**. Frankfurt am Main: Peter Lang, 2006. p. 115-126.

SCHUBERT, Cornelius. **Connectivism**: learning theory or pastime for the self-amused? 2006. Disponível em: http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism_self-amused.htm. Acesso em: 12 mai. 2021.

SIMMONS, Odis. Why Classic Grounded Theory? *In*: MARTIN, Vivian; GYNNILD, Astrid (ed.). **Grounded theory: the philosophy, method and work of Barney Glaser**. Boca Raton, FL: Brown Walker, 2011. p. 15-30.

SNAPE, Dawn; SPENCER, Liz. The Foundations of Qualitative Research. *In*: RITCHIE, Jane e LEWIS, Jane (ed.). **Qualitative Research Practice: a guide for social science students and researchers**. London: Sage, 2003.

SAUNDERS, Mark, LEWIS, Philip; THORNHILL, Adrian. **Research methods for business students**. New York: Pearson, 2019.

STEBBINS, Robert. Discovery. *In*: GIVEN, Lisa (ed.), **The Sage encyclopedia of qualitative research methods**. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 2008. v. 1. p. 220-222.

STERN, Phyllis. Eroding grounded theory. *In*: MORSE, Janice (ed.) **Critical Issues in Qualitative Research Methods**. Thousand Oaks, CA: Sage, 1994.

STERN, Phyllis; ALLEN, Marie; MOXLEY, Patricia. The nurse as grounded theorist: history, process and uses. **Review Journal of Philosophy and Social Science**, v. 7, p. 200-215, 1982.

STRAUSS, Anselm. **Qualitative analysis for social scientists**. New York: Cambridge University, 1987.

STRAUSS, Anselm. Notes on the nature and development of general theories. **Qualitative Inquiry**, v. 1, n. 1, p. 7-18, 1995.

STRAUSS, Anselm; GLASER, Barney; QUINT, Jeanne. The nonaccountability of terminal care. **Hospitals**, v. 38, p. 73-87, Jan. 1964.

STRAUSS, Anselm; CORBIN, Judit. **Basics of qualitative research: grounded theory procedures and techniques**. Newbury Park, CA: Sage, 1990.

STRAUSS, Anselm; CORBIN, Judit. Grounded theory methodology: An overview. *In*: DENZIN, Norman; LINCOLN, Yvonna. (ed.). **The handbook of qualitative research**. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 1994. p. 273-285.

STRAUSS, Anselm; CORBIN, Judit. **Pesquisa qualitativa: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento da pesquisa fundamentada**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

STRÜBING, Jörg. Research as pragmatic problem-solving: the pragmatist roots of empirically-grounded theorizing. *In*: BRYANT, Antony; CHARMAZ, Kathy (ed.). **The Sage handbook of grounded theory**. London: Sage Publications, 2007. p. 580-601.

SUDDABY, Roy. From the editors: what grounded theory is not. **Academy of Management Journal**, v. 49, n. 4, p. 633-642, 2006.

SUPORTEGOOGLE. **Saiba mais sobre como o YouTube trabalha para si**. *Online*, 2021. Disponível em: <https://support.google.com/youtube/answer/9962575?hl=pt#content>. Acesso em: 10. nov. 2021.

SWEDBERG, Richard. Theorizing in sociology and social science: turning to the context of discovery. **Theory and Society**, v. 41, n. 1, p. 1-40, 2012. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/41349133>. Acesso em: 5 jun. 2021.

TAPSCOTT, Don. **Growing up digital: the rise of the net generation**, New York: McGraw Hill, 1998.

TAROZZI, Massimiliano. **O que é a grounded theory: metodologia de pesquisa e de teoria fundamentada nos dados**. Petrópolis: Vozes, 2011.

TOFFLER, Alvin. **The third wave**. New York: William Morrow, 1980.

TORRES, Maricel *et al.* Análise da utilização da *Grounded Theory* (Teoria Fundamentada nos Dados) na produção científica brasileira entre 2008-2012. **RBPG**, Brasília, v. 11, n. 24, p. 485-510, jun. 2014.

TORRES-RAMÍREZ, Miguel *et al.* Video-sharing educational tool applied to the teaching in renewable energy subjects. **Computers & Education**, v. 73, p. 160-177, 2014.

TOWNSEND, Leanne; WALLACE, Claire. **Social media research: A guide to ethics**. Aberdeen: University of Aberdeen, 2016.

TRIVIÑOS, Augusto. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2009.

TUGRUL, Tugba. Student perceptions of an educational technology tool: Video recordings of project presentations. **Procedia-social and Behavioral Sciences**, v. 64, p. 133-140, 2012.

TWEED, Alison; CHARMAZ, Kathy. Grounded theory methods for mental health practitioners. *In*: HARPER, David; THOMPSON, Andrew (ed.). **Qualitative research methods in mental health and psychotherapy: a guide for students and practitioners** Chichester: John Wiley & Sons, 2011. p. 131-146.

USELAC, Aleksandra; CVJETIĆANIN, Biserka (ed.). **Digital Culture: The changing dynamics**. Zagreb: Culturelink Joint Publications, 2008.

URQUHART, Cathy. The evolving nature of grounded theory method: The Case of the information systems discipline. *In*: BRYANT, Antony; CHARMAZ, Kathy (ed.). **The Sage handbook of grounded theory**. London: Sage Publications, 2007. p. 339-360.

URQUHART, Cathy; VAAST, Emmanuelle. Building social media theory from case studies: a new frontier for IS research. *In*: INTERNATIONAL CONFERENCE ON INFORMATION SYSTEMS, 33., Orlando, USA, 16-19. **Proceedings...** December 2012. p. 2705-2723.

URQUHART, Cathy; LEHMANN, Hans; MYERS, Michael. Putting the 'theory' back into grounded theory: guidelines for grounded theory studies in information systems. **Information Systems Journal**, v. 20, p. 357-381, 2010.

VAAST, Emmanuelle; WALSHAM, Geoff. Grounded theorizing for electronically mediated social contexts. **European Journal of Information Systems**, v. 22, p. 9-25, 2013.

VAAST, Emmanuelle; URQUHART, Cathy. **Building theory with social media: expanding the horizon of qualitative researchers**, 2017.

VAN DEN EEDE, Yone. "Conversation of manking" or "idle talk"? A pragmatist approach to social networking sites. **Ethics and Information Technology**, v. 12, p. 195-206, 2010.

VAN DEN HOONAARD, Will. Sensitizing concepts. *In*: GIVEN, Lisa (ed.). **The Sage encyclopedia of qualitative research methods**. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 2008. v. 1. p. 212-215.

VAN DEN HOONAARD, Will. **The culture of connectivity: a critical history of social media**. New York: Oxford UP, 2013.

VEIGA-NETO, Alfredo. Paradigmas? Cuidado com eles! *In*: COSTA, M. V. (org.). **Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

VÍDEO. **Planalto e Eduardo Bolsonaro divulgam vídeo que celebra golpe de 64**. 2019. <https://www1.folha.uol.com.br/poder/2019/03/planalto-e-eduardo-bolsonaro-divulgam-video-que-celebra-golpe-de-64.shtml>. Acesso em: 20 maio 2019.

VIDICH, Arthur; LYMAN, Stanford. Qualitative methods: their history in sociology and anthropology. *In*: DENZIN, Norman; LINCOLN, Yvonna (ed.). **Handbook of qualitative research**. 2. ed. Thousand Oaks, CA: Sage, 2000. p. 37-84.

WALKER, Diane; MYRICK, Florence. Grounded theory: an exploration of process and procedure. **Qualitative Health Research**, v. 16, n. 4, p. 547-559, 2006.
Disponível em: <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1049732305285972>.
Acesso em: 15 set. 2018.

WALSH, Isabelle *et al.* What grounded theory is ... a critically reflective conversation among scholars. **Organizational Research Methods**, v. 18, p. 581-599, 2015.

WANG, Wei Hong. A cloud-based real-time mobile collaboration wiki system. *Applied Mechanics and Materials*. **Trans Tech Publications**, p. 928-931, 2014.

WATTAL, S. *et al.* Web 2.0 and politics: The 2008 U.S. Presidential election and an e-politics research agenda. **MIS Quarterly**, n. 34, i. 4, p. 669-688, 2010.

WEITZMAN, Eben. Software and qualitative research. *In*: DENZIN, Norman; LINCOLN, Yvonna (ed.). **The Sage handbook of qualitative research**. 2. ed. Thousand Oaks, CA: Sage, 2000. p. 803-820.

WELLS, Kathleen. The strategy of grounded theory: possibilities and problems. **Social Work Research**, v. 19, n. 1, 1995.

WERTZ, Frederick *et al.* **Five ways of doing qualitative analysis: phenomenological psychology, grounded theory, discourse analysis, narrative research and intuitive inquiry**. New York: Guilford Press, 2011.

WILLIAMS, Raymond. **Keywords: a vocabulary of culture and society**. New York: Oxford University Press, USA, 1985.

WILLS, Tarrin. Social media as a research method. **Journal Communication Research and Practice**, v. 2, n. 1, p. 7-19, 2016.

WRIGHT, H. Trusting the process: using an emergent design to study adult education [Kaleidoscope special issue December 2009]. **Educate**, p. 62-73, 2009.

WUEST, Judith; MERRITT-GREY, Marilyn. Feminist grounded theory revisited. *In*: SCHRIEBER, Rita Sara; STERN, Phyllis (ed.). **Using grounded theory in nursing**. New York: Springer, 2001. p. 159-176.

XIANG, Zheng; GRETZEL, Ulrike. Role of social media in online travel information search. **Tourism Management**, v. 31, n. 2, p. 179-188, 2010.

YOUTUBE. **Sobre**. *On-line*, 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/intl/pt-BR/about/>. Acesso em: 11 nov. 2020.

YOUTUBEBLOG. **Destaques do estágio do Brandcast**: novos produtos originais do Youtube e ofertas anunciadas. Youtube Google. Blog Oficial, maio 2018.

Disponível em: <https://youtube.googleblog.com/2018/05/highlights-from-brandcast-stage-new.html>. Acesso em: 11 ago. 2018.

YU, Angela *et al.* Can learning be virtually boosted? An investigation of online social networking impacts. **Computers & Education**, v. 55, p. 1494-1503, 2010.

YU, Chong; JANNASCH-PENNELL, Angel; DIGANGI, Samuel. Compatibility between text mining and qualitative research in the perspectives of grounded theory, content analysis, and reliability. **The Qualitative Report**, v. 16, p. 730, 2011.