

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
Escola de Ciência da Informação
Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação

Erika Campos Martins Fernandes

**INICIAÇÃO CIENTÍFICA NA GRADUAÇÃO: análise simbólica das interações
infocomunicacionais na perspectiva da construção de conhecimento**

Belo Horizonte

2020

Erika Campos Martins Fernandes

INICIAÇÃO CIENTÍFICA NA GRADUAÇÃO: análise simbólica das interações infocomunicacionais na perspectiva da construção de conhecimento

Versão final

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação da Escola de Ciência da Informação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ciência da Informação.

Linha de Pesquisa: Usuários, Gestão do Conhecimento e Práticas Informacionais

Orientador: Claudio Paixão Anastácio de Paula

Coorientadora: Eliane Pawlowski de Oliveira Araújo

Belo Horizonte
2020

F363i

Fernandes, Erika Campos Martins.

Iniciação científica na graduação [recurso eletrônico] : análise simbólica das interações infocomunicacionais na perspectiva da construção de conhecimento / Erika Campos Martins Fernandes. - 2020.

1 recurso online (174 f. : il., color.) : pdf.

Orientador: Cláudio Paixão Anastácio de Paula
Coorientadora: Eliane Pawlowski de Oliveira Araújo
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Ciência da Informação.

Referências: f. 157-165.

Apêndices: f. 166-174.

Exigências do sistema: Adobe Acrobat Reader.

1. Ciência da informação – Teses. 2. Pesquisa – Teses. 3. Competência em informação – Teses. 4. Competência comunicativa – Teses. 5. Comunicação na ciência – Teses. I. Título. II. Paula, Cláudio Paixão Anastácio de. III. Araújo, Eliane Pawlowski de Oliveira. IV. Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Ciência da Informação.

CDU: 02:001.9



ATA DA DEFESA DA DISSERTAÇÃO DA ALUNA ERIKA CAMPOS MARTINS FERNANDES

Realizou-se, no dia 09 de dezembro de 2020, às 14:00 horas, por videoconferência, a defesa de dissertação, intitulada *INICIAÇÃO CIENTÍFICA NA GRADUAÇÃO: análise simbólica das interações infocomunicacionais na perspectiva da construção de conhecimento*, apresentada por ERIKA CAMPOS MARTINS FERNANDES, número de registro 2018666945, graduada no curso de ADMINISTRAÇÃO, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, à seguinte Comissão Examinadora: Prof. Claudio Paixão Anastácio de Paula Orientador (ECI/UFMG), Profa. Eliane Pawlowski de Oliveira Araujo (UFMG), Profa. Monica Erichsen Nassif (ECI UFMG), Profa. Solange Missagia de Mattos (Instituto C. G. Jung de Minas Gerais).

A Comissão considerou a dissertação:

(X) Aprovada

() Reprovada

Finalizados os trabalhos, lavrei a presente ata que, lida e aprovada, vai assinada por mim e pelos membros da Comissão. Belo Horizonte, 09 de dezembro de 2020.

Prof(a). Claudio Paixão Anastácio de Paula

(Doutor)

Prof(a). Eliane Pawlowski de Oliveira Araujo (Doutora)

Prof(a). Monica Erichsen Nassif (Doutora)

Prof(a). Solange Missagia de Mattos (Doutora)



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO



FOLHA DE MODIFICAÇÕES

As modificações exigidas na dissertação de ERIKA CAMPOS MARTINS FERNANDES, número de registro 2018666945, em 09 de dezembro de 2020, são relacionadas a seguir:

Deve ser transposto um tópico apresentado nas conclusões para a análise de dados e devem ser ajustadas as considerações finais (conforme observações e detalhes sugeridos no documento original da dissertação).

Deve ser efetuado um ajuste na redação das páginas 19, 46 e 89, também conforme observações e detalhes sugeridos no documento original da dissertação.

O prazo para entrega da versão final do trabalho com as modificações exigidas acima é de:

() 7 (sete) dias () 30 (trinta) dias () 90 (noventa) dias

(X) Outro (a critério da comissão): 60 dias

ficando responsável pela verificação destas o professor Claudio Paixão Anastácio de Paula (orientador)


Assinatura do Aluno


Assinatura do Professor Responsável

Atesto que as modificações exigidas foram integralmente cumpridas.

Belo Horizonte, 20 de janeiro de 2021.


Assinatura do Professor Responsável

DEDICATÓRIA

quero voltar no tempo e sentar ao seu lado. documentá-la num filme caseiro para que os meus olhos possam passar o resto de suas vidas testemunhando um milagre. a pessoa cuja vida nunca vem antes da minha. quero saber do que ela ria com as amigas. no vilarejo que ficava entre casas de tijolo e barro. no meio de acres de plantação de mostarda e cana-de-açúcar. quero conversar com a versão adolescente da minha mãe. perguntar sobre seus sonhos. me transformar na trança embutida. no kajal preto dos seus olhos. na farinha manipulada com cuidado pelos dedos. uma das páginas dos livros da escola. ser um só fio do algodão do seu vestido já seria o presente mais bonito.¹

Rupi Kaur

(À memória de minha mãe).

dedico.

¹ KAUR, Rupi. O que o sol faz com as flores. São Paulo: Planeta do Brasil, 2018. 277p.

AGRADECIMENTOS

Aos incríveis mestres,

Claudio Paixão Anastácio de Paula (meu orientador) e
Eliane Pawlowski de Oliveira Araújo (minha coorientadora).

Pela oportunidade e por sempre acreditarem que eu seria capaz de seguir em frente com vocês.

Por me acolherem no grupo de pesquisa GEDII.

Por serem fontes de minha inspiração, e meu alicerce, em cada etapa.

Pela convivência carinhosa e amiga.

Pela confiança, paciência e dedicação, especialmente naqueles momentos de confusão, dúvidas e incertezas.

Por cada momento de incentivo, aprendizado e crescimento.

O mérito é sobretudo de vocês!

Aos queridos e brilhantes alunos de graduação do curso de Biblioteconomia,

Alan, Débora, Fernanda, Jose e Priscila.

Por aceitarem fazer parte dessa construção.

Por compartilharem suas histórias de vida e me ensinarem tanto sobre viver.

Sem vocês não seria possível!

Aos estimados Professores Doutores:

Mônica Erichsen Nassif e

Paulo Ferreira Bonfatti.

Pela participação e pelas contribuições nesse processo.

Vocês me apoiaram!

Aos dedicados colegas de trabalho e aos amigos da Pós, por estarem sempre ao meu lado.

Vocês são demais, parceiros!

À minha filha Daniele,

Minha amiga e parceira de caminhada.

Seu carinho, seu amor e sua alegria alimentam minh'alma.

Você é o amor da minha vida!

Aos familiares e amigos, que estiveram sempre por perto, me apoiando e encorajando nessa indescritível jornada!

Especialmente a você, Ricardo.

RESUMO

Este estudo buscou identificar e compreender como os elementos simbólico-afetivos se estruturam na constituição das identidades individuais de estudantes envolvidos em projetos de iniciação científica em instituições de ensino superior. Especificamente, buscou compreender como esses elementos influenciam na motivação de seus comportamentos, durante as interações infocomunicacionais, influenciando atividades de compartilhamento de informações, seus processos autônomos de construção de conhecimento, e as contribuições desses elementos para o estabelecimento de vínculos identitários com a instituição. A pesquisa, de natureza aplicada e abordagem qualitativa, foi desenvolvida com base em uma adaptação das obras de Mark e Pearson (2018) e de Pearson e Marr (2007), que descreveram doze tipos de padrões tipológicos, baseados no imaginário, e utilizou como técnicas para a coleta de dados uma entrevista semiestruturada e a elaboração de um desenho, seguida de uma entrevista sobre ele. Teve como sujeitos de pesquisa cinco estudantes de graduação, do curso de Biblioteconomia, que participaram de atividades de iniciação científica junto ao Gabinete de Estudos da Informação e do Imaginário (GEDII), grupo de pesquisa sediado na Escola de Ciência da Informação da Universidade Federal de Minas Gerais, entre os anos de 2018 e 2019. A partir dos resultados da pesquisa foi possível identificar os perfis tipológicos dos bolsistas do grupo, bem como o do próprio grupo GEDII. Baseado nessa avaliação, foi possível compreender como o compartilhamento da informação, em projetos de iniciação científica, foi influenciado pelo alinhamento das necessidades informacionais dos bolsistas a um dos padrões de estruturação do imaginário propostos pelas autoras e, conseqüentemente, num segundo movimento, o alinhamento dos interesses informacionais dos estudantes com o perfil atribuído aos orientadores e ao grupo de pesquisa, no nível dos imaginários individual e grupal. Entre outras contribuições do estudo, para a área da Ciência da Informação, pode-se destacar que, a partir da compreensão da experiência particular dos sujeitos envolvidos nas vivências de iniciação científica, a metodologia utilizada permitiu elucidar parte dos mecanismos subjacentes à complexidade e à singularidade, tanto das interações infocomunicacionais e da vinculação emocional, envolvidas nas ações de construção de conhecimento, quanto da diversidade das motivações por detrás delas.

Palavras-chave:

Iniciação Científica. Interações Infocomunicacionais. Compartilhamento de Informação. Construção de Conhecimento. Imaginário.

ABSTRACT

This study sought to identify and understand how the symbolic-affective elements are structured in the constitution of the individual identities of students involved in scientific initiation projects in higher education institutions. Specifically, it sought to understand how these elements influence the motivation of their behaviors during infocommunicational interactions, influencing information sharing activities, their autonomous knowledge-building processes and the contributions of these elements to the establishment of identity bonds with the institution. The research, of an applied nature and qualitative approach, was developed based on an adaptation of the works of Mark and Pearson (2018) and Pearson and Marr (2007), which described twelve types of typological patterns based on the imaginary, and uses as techniques for data collection, a semi-structured interview and the drawing of a picture, followed by an interview about it. The research subjects are five undergraduate students of the Library Science course, who participated in scientific initiation activities within the Information and Imaginary Studies Bureau (GEDII), a research group based at the School of Information Science at the Federal University of Minas Gerais, between the years 2018 and 2019. From the results of the survey, it was possible to identify the typological profiles of the group's fellows, as well as the group itself. Based on this evaluation, it was possible to understand how the sharing of information, in scientific initiation projects, was influenced by the alignment of the informational needs of the scholarship holders with one of the patterns of structuring the imaginary proposed by the authors and, consequently, in a second movement, the alignment of the students' informational interests with the profile assigned to supervisors and the research group at the level of individual and group imaginary. Among other contributions of the study to the area of Information Science, it could be highlighted that, based on the understanding of the particular experience of the subjects involved in scientific initiation experiences, the methodology used allowed to elucidate part of the mechanisms underlying the complexity and the uniqueness both of the infocommunication interactions and of the emotional attachment involved in the knowledge building actions, as well as of the diversity of the motivations behind them.

Keywords:

Scientific Initiation. Infocommunicational Interactions. Information Sharing. Knowledge Building. Imaginary.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Perspectiva do fenômeno infocomunicacional	41
Figura 2 – Impulsos motivacionais que caracterizam a interação humana	52
Figura 3 – Perfis descritivos dos padrões tipológicos e motivação	54
Figura 4 – Análise do eixo motivacional de E1.....	79
Figura 5 – Desenho elaborado por E1	82
Figura 6 – Análise do eixo motivacional de E2.....	92
Figura 7 – Desenho elaborado por E2	94
Figura 8 – Análise do eixo motivacional de E3.....	103
Figura 9 – Desenho elaborado por E3	105
Figura 10 – Análise do eixo motivacional de E4.....	116
Figura 11 – Desenho elaborado por E4	118
Figura 12 – Análise do eixo motivacional de E5.....	127
Figura 13 – Desenho elaborado por E5	129
Figura 14 – Análise do perfil tipológico do GEDII por eixo motivacional	140

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Identificação do perfil dos estudantes participantes da pesquisa.....	64
Quadro 2 – Perfil tipológico e motivação de cada estudante	133
Quadro 3 – Ocorrência do compartilhamento de informações para os entrevistados	136
Quadro 4 – Percepção do compartilhamento de informações para os entrevistados	137
Quadro 5 – Estabelecimento de vínculos para os entrevistados.....	138
Quadro 6 – Alinhamento entre o perfil tipológico dos estudantes e as estratégias de interação e motivação para compartilhar informações.....	146

LISTA DE ABREVIATURAS

ACI	Abordagem Clínica da Informação
CI	Ciência da Informação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
ECI	Escola de Ciência da Informação
IC	Iniciação Científica
ICV	Iniciação Científica Voluntária
GEDII	Gabinete de Estudos da Informação e do Imaginário
PIBIC	Programa Nacional de Bolsas de Iniciação Científica
<i>PMAI®</i>	<i>Pearson-Marr Archetype Indicator Instrument</i>
PNG	Plano Nacional de Graduação
PROEX	Pró-Reitoria de Extensão
PRPq	Pró-Reitoria de Pesquisa
<i>SciELO</i>	<i>Scientific Eletronic Library Online</i>
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
URJ	Universidade do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
1.1 Objetivo Geral.....	21
1.1 Objetivos Específicos	21
2 REFERENCIAL TEÓRICO.....	22
2.1 A universidade e a iniciação científica na formação de estudantes de graduação.....	22
2.2 Compartilhamento de informações	28
2.3 Abordagem psicossociológica de fenômenos infocomunicacionais.....	36
2.3.1 A perspectiva psicossociológica	40
2.3.2 A dimensão simbólica.....	45
2.4 Imaginário e motivações: a influência dos padrões tipológicos no processo de administração de significados.....	48
3 PERCURSO METODOLÓGICO	62
3.1 Caracterização da pesquisa	62
3.2 O universo empírico.....	63
3.2.1 O projeto tutoria científico-acadêmica em pesquisas sobre o fenômeno infocomunicacional: desenvolvendo habilidades investigativas	63
3.3 A coleta de dados: uma investigação em etapas	65
3.3.1 Entrevista semiestruturada.....	65
3.3.2 Elaboração do desenho e entrevista sobre ele	68
4 RESULTADOS.....	71
4.1 Análise dos dados.....	73
4.1.1 Entrevistado 1 (E1).....	73
4.1.2 Entrevistado 2 (E2).....	84
4.1.3 Entrevistado 3 (E3).....	96
4.1.4 Entrevistado 4 (E4).....	109
4.1.5 Entrevistado 5 (E5).....	120
4.2 Conclusões	132
4.2.1 Compartilhamento de informações e estabelecimento de vínculos.....	135
4.2.2 Padrão tipológico do grupo de pesquisa	140

4.2.3 Influência do alinhamento entre os perfis tipológicos dos estudantes e suas motivações para o compartilhamento de informações	144
4.3 Potencialidade da utilização da tipologia Pearson, Mark e Marr na Ciência da Informação.....	151
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	154
REFERÊNCIAS.....	157
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	166
APÊNDICE B – CONSTRUÇÃO DO DESENHO.....	169
APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	170

1 INTRODUÇÃO

Para entender o que o outro diz, não basta entender suas palavras, mas também seu pensamento e suas motivações.

Vygotsky (1896-1934).

A vida universitária de um estudante de graduação é permeada por experiências únicas, tanto formais quanto informais, que contribuirão para a sua formação como profissional e indivíduo. Nesse universo, uma das experiências formais que podem ser consideradas mais relevantes é a participação em programas de iniciação científica (QUEIROZ, 2014), que promovem a inserção de estudantes em projetos de pesquisa.

Essa possibilidade de ampliação da experiência formal, no contexto acadêmico, é prevista nas diretrizes da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), que compreende que:

A noção de atividade acadêmica envolve uma formação para além da sala de aula, contemplando a participação em projetos de extensão, de pesquisa, atividades de monitoria, estágios além da usual matrícula em disciplinas que compõem a parte de frequência obrigatória dos cursos. E a multiplicidade de atividades é vista como positiva, por proporcionar aos estudantes vivência universitária (RELATÓRIO DE GESTÃO DO EXERCÍCIO DE 2015, 2016, p.85).

As informações apreendidas anteriormente apontam para algumas das ações da universidade implementadas para o cumprimento de suas responsabilidades, tendo em vista o seu objetivo precípua de gerar, desenvolver, transmitir e aplicar conhecimentos científicos e tecnológicos, associando e integrando o ensino às atividades de pesquisa, para a educação e formação dos estudantes.

Visando o alcance dos objetivos acadêmico-científicos da instituição, a Pró-Reitoria de Pesquisa (PRPq) disponibiliza alguns programas de bolsas institucionais de iniciação científica, como o “Programa Institucional de Iniciação Científica (PI-BIC)”, o “Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica para a Rede de Museus e Espaços de Ciência e Cultura da UFMG – PRPq/PROEX/UFMG” e o “Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica Voluntária (ICV)”. (RELATÓRIO DE GESTÃO DO EXERCÍCIO DE 2015, 2016, p.19). Esses programas institucionais de bolsas de iniciação científica são promovidos por editais da PRPq, os quais aprovam a candidatura de docentes para coordenarem projetos que envolvam

a participação de discentes em atividades de pesquisa, normalmente desenvolvidas dentro de grupos de pesquisa.

Muitos são os indicadores sobre a participação dos estudantes nos programas de iniciação científica na UFMG. Conforme dados da Pró-Reitoria de Pesquisa², encontravam-se credenciados, no ano de 2019, um total de 892 grupos distribuídos nas diversas áreas de conhecimento sendo que, nos últimos três anos, esses programas contemplaram, em média, a participação de 1.300 discentes.

Em virtude da importância atribuída a essa vivência na UFMG, como demonstrado pelos números acima, verificou-se que vários estudos já foram realizados buscando compreender o impacto dessa ação nas instituições de ensino superior. Foi possível identificar, por meio de uma consulta na base de dados *SciELO Citation Index (Web of Science)* do Portal Capes, utilizando-se o termo iniciação científica, o registro de 86 artigos desenvolvidos acerca desse tema, referentes ao período de 2002 a 2019. Refinando a busca a um período mais recente (os últimos três anos - de 2017 a 2019), foram localizados 22 artigos, tendo-se percebido nesses a existência de estudos voltados a investigar as políticas, práticas e orientações de docentes, envolvidas nas atividades de programas de iniciação científica, e as suas contribuições na formação dos estudantes de graduação³, além de estudos direcionados a análise de fatores que interferem no interesse dos acadêmicos em participar da iniciação científica⁴.

Entretanto, apesar da relevância dos projetos de iniciação científica (IC) como um princípio formativo, não foram encontradas investigações sobre a compreensão das motivações associadas ao comportamento de estudantes em sua relação com a informação, na perspectiva de construção de conhecimento, e, tampouco, sobre o papel dessas motivações no estabelecimento de vínculos institucionais e pessoais durante as interações informacionais em grupos de pesquisa.

Concebe-se essa experiência – de estudantes participarem de um projeto de iniciação científica – como uma oportunidade para que os alunos ampliem os conhecimentos adquiridos durante o curso de graduação e desenvolvam habilidades inter-

² UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. PRÓ-REITORIA DE PESQUISA. *Distribuição de grupos de pesquisa credenciados na UFMG por grande área CAPES*. UFMG: Belo Horizonte, 2019.

³ CRUZ et al. (2019); SOARES, SEVERINO (2018); OLIVEIRA, BIANCHETTI (2018); PINHO (2017); OLIVEIRA, YAMAMOTO (2017).

⁴ OLIVEIRA, BIANCHETTI (2019).

peçoais e investigativas, aproximando-se das atividades de pesquisa universitária enquanto uma *práxis* acadêmica. Isso pode ser atribuído ao fato de que a participação dos acadêmicos em grupos de pesquisa propicia a interação, a comunicação e o compartilhamento de informações entre os próprios alunos e destes com professores e pesquisadores, conhecedores e capacitados a orientarem os discentes no exercício científico, o que muitas vezes não se torna possível em sala de aula.

No tocante à criação de conhecimento por meio dessa experiência, alcança-se em Chiara, Alcará e Tomaél (2010) que “o compartilhamento da informação e do conhecimento é recorrente durante todo o processo de uma pesquisa científica”. Para as autoras, “o compartilhamento é parte das relações que um ator mantém, por isso é inerente à sua forma de conviver e agir com seus pares”. Nesse sentido, a pesquisa realizada pelas autoras demonstrou que “sem a existência de algum tipo de vínculo entre os membros do grupo não aconteceria o compartilhamento” (CHIARA; ALCARÁ; TOMAÉL, 2010, p.115-116).

As proposições acima identificadas salientam, pois, que a vivência em grupos de pesquisa é perpassada por outros elementos, de ordem subjetiva, que, por serem calcados nas interações afetivas que ocorrem nesses ambientes, motivam (impulsionam) o estabelecimento de vínculos para o compartilhamento da informação, ou seja, atuam na relação infocomunicacional⁵, - na comunicação da informação - estabelecida entre discentes e demais componentes dos grupos e, conseqüentemente, interferem no processo de construção do conhecimento.

Diante dessa percepção, apresenta-se a proposição deste estudo, que se apoia na compreensão de que a construção do conhecimento, durante as interações infocomunicacionais, é um processo permeado pelo estabelecimento de vínculos afetivos, os quais propiciam o compartilhamento da informação e promovem a reflexão, a administração e a negociação de significados para a atribuição de sentido à informação. Parte-se do pressuposto que todo esse processo pode ser alimentado por elementos de ordem subjetiva e simbólica, que compõem parte da identidade

⁵ O termo infocomunicacional parte do entendimento expresso em Araújo (2017) e Silva et al. (2011) de que a informação se caracteriza não apenas pelo “viés informativo” do sujeito frente ao mundo e ao objeto, mas também pelas condições de compartilhamento, intencional ou não, de informação, o que remete a uma vertente comunicacional envolvendo outros sujeitos. Nesse aspecto, considera-se o indivíduo como um sujeito social, histórico e emotivo, que interage dialogando em diversos contextos com a informação, apresentando um viés social, pois o sujeito, na relação com a informação, a dota de significados que são oriundos de sua cultura.

dos estudantes e os motivam no estabelecimento de vínculos, que agem como potencializadores do compartilhamento de informações durante suas interações com o grupo de pesquisa.

Tais elementos, então especificados como de ordem subjetiva e simbólica, são compreendidos aqui como constituintes do imaginário, isto é, da ação do imaginário individual, que é construído, interpretado e transformado, socialmente e historicamente, por cada indivíduo, assim definido na concepção de Baczko (1999):

Ao longo da história, as sociedades se dedicam a uma invenção permanente de suas próprias representações globais, como muitas ideias-imagens, através das quais se identificam, percebem suas divisões, legitimam seu poder ou desenvolvem modelos formativos para seus cidadãos, como o "bravo guerreiro", o "bom cidadão", o "militante comprometido" e assim por diante. Essas representações da realidade social (e não simples reflexões dela), inventadas e elaboradas com materiais retirados do fluxo simbólico, têm uma realidade específica que reside em sua própria existência, em seu impacto variável nas mentalidades e comportamentos coletivos, nas múltiplas funções que surgem na vida social. Dessa forma, todo poder é cercado por representações, símbolos, emblemas etc., que o legitimam, ampliam e precisam garantir sua proteção (BACZKO, 1999, p.8).

Assim sendo, considera-se relevante compreender como esses elementos, que constituem uma dimensão denominada por Paula (2005) como simbólico-afetiva⁶, influenciam a participação dos estudantes no exercício científico-acadêmico, notadamente na motivação de seus interesses, de suas ações e comportamentos, que enseja o estabelecimento de vínculos em suas dinâmicas interacionais e, conseqüentemente, possibilitar identificar elementos que normalmente não são considerados como influentes nessa relação. Cogita-se que a identificação das formas, como as construções do imaginário – que se estruturam na constituição das identidades individuais e se envolvem na motivação dos estudantes, para tornar possível a criação de significados, e na atribuição de sentido às ações e aos discursos coletivos – possa oferecer uma significativa contribuição para um melhor enten-

⁶ Esta expressão se refere ao nível em que se processa a significação das informações partilhadas. De acordo com Paula (2005), ao longo de todo o processo de comunicação, deve-se dar uma especial atenção às dimensões afetivas que permeiam o símbolo e que produzem a ressonância simbólico-afetiva, que pode ser reconhecida como um fator excitante (que remete a algo da ordem do "imprevisível") para a facilitação ou complicação do processo comunicativo. Na criação de concordâncias ou discordâncias entre as avaliações dos indivíduos e as mensagens que tentam ser comunicadas, a relação que se estabelece entre os afetos e os símbolos que surgem (de forma espontânea) e colorem as tentativas que as pessoas fazem para se comunicar, possibilita que os símbolos atuem como elementos de produção de sentido e organização da realidade vivida pelos indivíduos que interagem com elas.

dimento de como os aspectos inconscientes e subjetivos influenciam os estudantes em seus processos autônomos de construção de conhecimento.

Nesse sentido, a presente pesquisa se concentra no estudo da influência do imaginário nas motivações e nos vínculos estabelecidos pelos estudantes, ou seja, da dimensão simbólico-afetiva expressa nas interações infocomunicacionais, entre alunos de graduação, através do compartilhamento de informações para a construção de conhecimento, durante a realização de atividades científico-acadêmicas promovidas pelo projeto de iniciação científica. Para tanto, a investigação foi conduzida no grupo de pesquisa denominado Gabinete de Estudos da Informação e do Imaginário (GEDII), da Escola de Ciência da Informação da Universidade Federal de Minas Gerais (ECI/UFMG)⁷, e teve como objeto de estudo o projeto que tem por nome “Tutoria científico-acadêmica em pesquisas sobre o fenômeno infocomunicacional: desenvolvendo habilidades investigativas”, iniciado em 2018.

A seleção deste grupo como *lócus* de pesquisa considerou os pressupostos do projeto de tutoria (que se alinham ao propósito desta investigação), que tem como objetivo contribuir para a formação dos alunos, propiciando uma articulação entre a graduação e a pós-graduação. O projeto pretende que pesquisadores do grupo envolvam discentes nas atividades científico-acadêmicas, decorrentes de suas investigações, proporcionando a aprendizagem de técnicas e métodos de pesquisa, visando contribuir para o desenvolvimento do aluno em várias perspectivas, incentivar sua formação como pesquisador, além da criação de outros vínculos identitários com a Universidade.

A proposta, portanto, foi identificar e analisar, por meio da dimensão simbólico-afetiva (conforme definido na nota 5), as motivações que pudessem estar envolvidas nas ações e comportamentos dos discentes, relacionados ao compartilhamento de informações. De modo especial, essas ações e comportamentos compreendem a adoção de valores em suas trocas de vivências e experiências, as negociações de significado e as atribuições de sentido à informação.

Nesta pesquisa, motivação é considerada, na perspectiva de Vergara (2009), como uma força intrínseca, um processo que nasce de necessidades, nem sempre facilmente identificáveis, que envolve sentimentos, valores pessoais e culturais, e

⁷ <http://gedii.eci.ufmg.br>

que impulsionam o indivíduo na direção de algo que não existe “apenas” no plano do real, mas que reside, também, em um universo simbólico e afetivo.

É importante destacar que a incorporação do imaginário e de sua conexão entre os conteúdos simbólicos e os processos afetivos, na atribuição de significação de informações às investigações, se sustenta no estudo de Paula (1999) que, ao teorizar sobre a relação entre a informação e a psicodinâmica organizacional, iniciou uma reflexão sobre as interações entre pessoas e grupos, no ambiente organizacional, sob a mediação dos símbolos, e ofereceu os primeiros subsídios para a compreensão da ação do imaginário nos aspectos psicossociais que perpassam as dinâmicas das relações entre os indivíduos e destes com a informação. Complementarmente, essa incorporação irá se sustentar em outro estudo (PAULA, 2005), onde o autor amplia sua proposição anterior de que, no processo comunicacional, a emergência dos afetos como mediadores significativos (discutida por ele anteriormente) pode ser considerada como elemento identificador da interferência dos símbolos na interpretação que os indivíduos e grupos fazem das mensagens compartilhadas durante os processos comunicativos.

Paula (1999, p.46), referenciando Anzieu e Martin (1971), ressalta que, ao se comunicarem, os indivíduos “caracterizam-se por sua história pessoal, seu sistema de motivações, seu estado afetivo, seu nível intelectual e cultural, seu marco de referência, seu *status* social e seus papéis psicossociais”, os quais influenciam em suas trocas de mensagens. À vista disso, Paula (1999, p.40) evidencia que, para tentarmos compreender como os indivíduos se relacionam com a informação e a interpretam em suas relações, é necessário que haja uma compreensão dos processos psicossociais, por meio dos quais eles concebem a leitura da realidade à sua volta, e dos processos afetivos a eles subjacentes (PAULA, 2005). A esse respeito, o autor reporta-se à Bander e Grinder (1977) ao esclarecer que, ao atuarem no mundo os indivíduos não o fazem diretamente, mas criam modelos ou mapas de acordo com suas culturas, os quais usam para guiar seus comportamentos.

Apreende-se, portanto, que o ser humano constrói e reconstrói a sua identidade e a sua história em meio à razão e à imaginação, atribuindo significados simbólicos e afetivos, indelevelmente conectados às suas ações, às suas narrativas, às

suas necessidades e desejos, levando em conta seus sentimentos, suas emoções e seus afetos.

Neste cenário, entende-se que os diversos aspectos sociais (comportamentos, ações, situações) e culturais (hábitos, costumes), que integram o processo de compartilhamento de informações e de construção de conhecimentos, carregam diferentes significados simbólico-afetivos, que podem se associar às identidades dos estudantes, motivando-os e repercutindo no modo como eles se relacionam, significam e atribuem sentido às suas interações infocomunicacionais. Nesta ordenação, a motivação, tomada como algo que impulsiona, se configura como um componente peculiar a este contexto, que pode influenciar as ações e, conseqüentemente as interações entre os estudantes. Toda essa trama, que integra fios de várias origens, pode ser considerada, nos termos do presente estudo, como parte dos elementos constituintes do imaginário, que subjaz as relações entre os indivíduos, suas motivações, os grupos aos quais eles se vinculam e as imagens que indivíduos e grupos constroem de si mesmos e uns dos outros.

O contexto no qual se desenvolve a iniciação científica caracteriza-se pela existência e ocorrência de situações, fatores e elementos interdependentes, e se constitui num “lugar de representação imaginária” (SROUR, 1998 *apud* Matias Pereira, 2012, p.18). Com base nesta perspectiva, considera-se que o ambiente social, onde as atividades de pesquisa se realizam, é estruturado a partir do alinhamento entre as representações mentais que o indivíduo constrói, inconscientemente, para organizar o ambiente que o cerca, a partir de conteúdos do imaginário, e as necessidades emocionais individuais que ele busca satisfazer nessa interação, que influenciam e determinam as modalidades de interações estabelecidas entre os discentes e os membros do grupo de pesquisa.

Conforme Zacharias (1995) deixa claro, a noção de que é possível reunir as variações individuais que as pessoas apresentam em categorias, de forma a melhor compreendê-las e, conseqüentemente, alcançar uma previsão relativa sobre quais serão seus comportamentos e atitudes frente a determinadas situações ou condições:

Consta de longa data no rol das preocupações humanas. Como nem todas as pessoas agem do mesmo modo e algumas agem de modo similar às outras, criou-se desde a antiguidade, numerosos sistemas de tipologia com o

intuito de classificar atitudes individuais e explicar as diferenças existentes entre as pessoas (ZACHARIAS, 1995, p.65).

O autor reforça que, seja nos sistemas oriundos dos complexos conjuntos de representações simbólicas mágico/religioso/filosóficas da antiguidade ou nos modernos sistemas psicológicos, há, em todos esses esforços, um traço comum: o uso da observação direta dos comportamentos humanos e a tentativa de associá-los a um padrão de referências, retirado de um sistema compreensivo da realidade, para construir a elaboração desses “preditores”. Esse processo de construção se dá desde os mais antigos sistemas concebidos (como a galênica descrição dos temperamentos humanos em tipos fleumático, colérico, melancólico e sanguíneo, por exemplo) até os *Big Five personality traits*, cuja premissa foi inicialmente proposta por Ernest Tupes e Raymond Christal (1961) e desenvolvida por inúmeros autores na década de 1980, e que hoje é considerado o modelo dominante (e mais cientificamente testado) para representar as tendências de comportamento humano (ROCCAS et al., 2002).

Esta premissa, que irá guiar o desenvolvimento dessa pesquisa, foi explorada com base em uma adaptação feita das obras de Mark e Pearson (2018) e de Pearson e Marr (2007), que descreveram, a partir de uma apropriação livre do conceito sobre arquétipos de Carl Gustav Jung⁸, doze tipos de padrões imaginários denominados pelas autoras como arquétipos. Cabe ressaltar que, embora essas duas obras⁹ promovam, na proposição desses tipos, uma apropriação simplista e reducionista do conceito de arquétipo¹⁰, desenvolvido por Jung (1991) para torná-los a base

⁸ “O arquétipo é uma fórmula simbólica que entra em função sempre que não existam ainda conceitos conscientes ou que, por razões internas ou externas, sejam elas de todo impossíveis. Os conteúdos do inconsciente coletivo são representados na consciência como tendências e concepções manifestas. Normalmente são considerados pelo indivíduo como determinados pelo objeto - de modo errôneo, em suma, pois nascem da estrutura inconsciente da psique e são apenas liberados pelo efeito do objeto. Essas tendências e concepções subjetivas são mais fortes do que a influência do objeto; seu valor psíquico é maior, de modo que se sobrepõem a qualquer impressão” (JUNG, 1991, p.356).

⁹ A descrição dos padrões tipológicos utilizados nesta pesquisa é baseada no livro/teste proposto por Person e Marr (2007) e as referências sobre esses padrões, além de seu alinhamento com as motivações, são baseados na obra de Mark e Pearson (2018).

¹⁰ Concebido originalmente como um elemento estruturador hipotético – inconsciente, de difícil apreensão e que só pode ser observado a partir da sua expressão através de representações simbólicas das imagens mentais que ele evoca (as denominadas imagens arquetípicas) – que é utilizado para descrever certos padrões de desempenho psicológico e de estruturação do psiquismo inconsciente que somente são ativados em função das demandas da vida humana em interação com o meio e que se realizam na personalidade (PAULA, 2005).

de um sistema tipológico voltado para a compreensão da psicologia individual (PEARSON, 1995, p.13), considera-se possível utilizar essa tipologia¹¹ de “apreensão de tipos arquetípicos” como instrumento de trabalho no estudo sobre motivações e compartilhamento de informação.

Para tanto, propõe-se, aqui, tomar aquilo que a autora descreve como “metáforas”, “padrões”, “paradigmas controladores”, que “controlam o modo como percebemos o mundo” e que podem ser reconhecidos “dentro e fora de nós” (PEARSON, 1995, p.20), tanto nas atitudes, fantasias e comportamentos individuais, quanto naqueles objetos externos, que atraem a atenção e motivam o alinhamento de ações na direção deles, dentro da cultura e da sociedade, numa perspectiva prática, retratando-os como uma tipologia do imaginário e não como uma descrição de tipos arquetípicos, como feito pelas autoras. Nesse sentido, as expressões tomadas pelas autoras como arquétipo ou arquetípico são consideradas, nesta pesquisa, como perfis ou padrões tipológicos do imaginário, conforme proposto por Paula, Araújo e Silva (Não publicado).

Ao considerar esses tipos como constituidores do élan (entusiasmo, impulso que vincula os estudantes pesquisados ao processo de iniciação científica), os quais podem se associar às identidades dos estudantes, como elementos estabelecadores de vínculos, e influenciarem as suas ações e os seus comportamentos, pretende-se que essa formulação venha a ser útil para a compreensão e o aperfeiçoamento de iniciativas na formação de pesquisadores e na gestão do conhecimento acadêmico.

Deste modo, a essência desta pesquisa não propõe o estudo dos arquétipos na concepção junguiana¹², mas sim dos tipos descritores de atitudes, comportamentos e modos de significação do mundo, denominados como “arquetípicos” pela tipologia proposta por Mark e Pearson (2018) e Pearson e Marr (2007), e referenciados como padrões tipológicos, conforme adaptação sugerida por Paula, Araújo e Silva (Não publicado), que será a nomenclatura adotada nesse trabalho.

Para a construção deste estudo, considerar-se-á, portanto, a perspectiva conceitual desses tipos como “guias” (PEARSON; MARR, 2007, p.11), que carregam

¹¹ Entendimento baseado na obra de Paula, Araújo e Silva intitulada Metodologia em pesquisas informacionais: uso de estratégias interdisciplinares simbólicas de investigação na Ciência da Informação (Não publicado).

¹² Conforme descrito na nota 8.

significados e informam o enredo na história que está sendo vivida pelo personagem (sujeito) em determinadas situações, no tempo presente. Tem-se como base a ideia dos autores que os sujeitos podem se relacionar melhor entre si, e com os espaços onde se inserem, quando as suas narrativas de vida são reconhecidas e tocadas por esses interagentes, e isso acontece porque os padrões tipológicos revelariam quem os sujeitos são, seus traços e convicções. Esse entendimento seria válido a partir da premissa de que cada personagem traz consigo “um conjunto particular de gráficos” (PEARSON; MARR, 2007, p.10) que, atuando dentro do psiquismo, engloba a possibilidade de estruturar a totalidade da sua personalidade naquele momento preciso, do que ela pode vir a ser, assim como a sua conexão com o todo circundante que “atue como diretor de elenco para escolher aspectos de você mesmo mais relevantes para um estágio particular de sua jornada” (PEARSON; MARR, 2007, p.10).

Sugere-se, portanto, o uso dessa proposição para a compreensão das identidades dos estudantes, de suas motivações, manifestas em suas dinâmicas interacionais, durante a realização de atividades científico-acadêmicas e, desta forma, identificar como as ações e as narrativas, envolvidas no processo de compartilhamento de informações, ganham e perdem significado, conquistam a atenção, valor e espaço no grupo estudado.

Empreende-se, dessa forma, uma transposição da aplicação da leitura proposta pelos autores para o desenvolvimento desta pesquisa, buscando identificar e analisar a influência da dimensão simbólico-afetiva no compartilhamento de informação e construção do conhecimento. Nesse sentido, conforme retromencionado, os doze tipos descritos por Mark e Pearson (2018) e Pearson e Marr (2007) serão considerados como padrões de estruturação do imaginário (denominados padrões tipológicos), caracterizadores da forma pela qual os estudantes atribuem significado ao mundo e ao contexto em que acontecem as atividades de iniciação científica.

Por entender que os estudantes podem ser os principais facilitadores de sua aprendizagem acadêmica e a principal fonte geradora de seu progresso, instituiu-se o seguinte questionamento: como o compartilhamento da informação para a construção de conhecimento, entre estudantes de graduação inseridos na realização de atividades científico-acadêmicas, em um projeto de iniciação científica, pode ser in-

fluenciado pelo alinhamento destes a um dos padrões de estruturação do imaginário, descritos pela tipologia de Pearson, Mark e Marr?

Para responder a esta questão de pesquisa, apresentam-se os seguintes objetivos que nortearam a investigação:

1.1 Objetivo geral

Analisar como os padrões de estruturação do imaginário, descritos pela tipologia de Pearson, Mark e Marr, se alinham à identidade dos estudantes, participantes de um projeto de iniciação científica, e influenciam o compartilhamento de informação, a construção de conhecimento, bem como o estabelecimento de vínculo com o grupo, com os orientadores e com a instituição de ensino durante o desenvolvimento de atividades científico-acadêmicas.

1.2 Objetivos específicos

- Identificar, a partir das ações realizadas, dentro de um projeto de iniciação científica, como ocorre o compartilhamento de informações entre os estudantes, e destes com seus orientadores;
- Verificar como os estudantes percebem o compartilhamento de informações com os outros discentes da iniciação científica e com seus orientadores na perspectiva de construção de conhecimento;
- Identificar a percepção dos estudantes sobre os vínculos estabelecidos junto ao grupo de pesquisa, seus integrantes e coordenadores, pela vivência no contexto da IC e a influência dessa relação na construção do vínculo identitário com a instituição;
- Identificar os padrões tipológicos, subjacentes às percepções que os estudantes têm de si e às que eles elaboraram a respeito do grupo de pesquisa e de seus partícipes, a partir das interações estabelecidas com os mesmos durante o transcurso do período de iniciação científica;
- Verificar a possível influência do alinhamento entre os perfis tipológicos dos estudantes e suas motivações para o compartilhamento de informações entre

eles e com seus orientadores nas atividades desenvolvidas na iniciação científica.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Nesta seção apresentam-se os aspectos teóricos que sustentaram o desenvolvimento desta pesquisa e que nortearam a análise dos resultados.

2.1 A universidade e a iniciação científica na formação de estudantes de graduação

Pessoas que se enquadram cegamente no coletivo fazem de si mesmas meros objetos materiais, anulando-se como sujeitos dotados de motivação própria.

ADORNO (2003).

A universidade é uma instituição social de fomento ao ensino e às atividades correlatas à pesquisa, responsável pela promoção do desenvolvimento científico, cultural e econômico do país.

O aparecimento da universidade data dos primórdios da Idade Média, séculos XI e XII, quando ela, deveras, promoveu a unificação da cultura europeia - a “unificação intelectual do pensamento humano naquela época” (TEIXEIRA, 1968, n.p.), que era doutrinado pela Igreja Católica, como salienta Godinho (2012):

O pensamento medieval postulado e propagado pela Igreja Católica pregava a submissão do homem à vontade de Deus e a seus intérpretes e representantes na terra, o clero; uma vida contemplativa, sem instintos e inimiga do prazer mundano. De acordo com essa concepção o principal caminho para o acesso ao conhecimento eram as revelações divinas (GODINHO, 2012, n.p.).

Segundo Grant (2002, p.32), as universidades começaram a despontar neste período, a partir da difusão e dos comentários atribuídos às obras de filosofia natural de Aristóteles pelos gregos, na baixa antiguidade, e por árabes, nos meados dos séculos IX a XII. Estas obras, que eram interpretadas por estudiosos da época e foram herdadas por filósofos da Idade Média, moldavam o pensamento e as ideias daquela época, dando origem a diversos tratados, formando o “corpus literário”, hoje conhecido como “Aristotelismo”. Posteriormente, esses tratados, de origem grega ou árabe, foram traduzidos para o latim, tornando-se conhecidos na Europa Ocidental Cris-

tã. Desta forma, a lógica e a filosofia natural de Aristóteles despertaram o novo conhecimento que integravam os currículos das universidades medievais.

Em torno de 1200, surgiram as primeiras Universidades mais famosas da Idade Média, em Bolonha, Paris e Oxford, que se desenvolveram e se estabeleceram, no século XIII, sob a luz deste novo conhecimento. “Paris e Oxford eram célebres centros de filosofia e ciência, e Bolonha era notável por suas escolas de Direito e Medicina. Assim, “de 1200 a 1500, três séculos de história cultural e intelectual moldaram a universidade, dando-lhe uma forma que persistiu até os dias de hoje” (GRANT, 2002, p.43).

Grant (2002, p.43) aponta que, na Idade Média, a universidade, que se dividia em apenas quatro faculdades superiores, de artes, direito, medicina e teologia, contava apenas com mestres e estudantes, que conquistavam o bacharelado ou o grau de mestre. Para acesso às faculdades de medicina, direito ou teologia, o grau de mestre em artes era, normalmente, um requisito prévio. Segundo o autor:

A Universidade de Paris era uma "universidade de mestres", assim considerada porque os mestres em artes agiam como corpo governativo de toda a universidade. Os mestres em artes de Paris controlavam o currículo, os exames, a admissão de novos mestres e a atribuição do bacharelado ou do grau de mestre em artes. Os estudantes e os mestres das faculdades de artes - e só das faculdades de artes - estavam organizados em quatro "nações" baseadas na geografia e designadas como Francesa, Picarda, Normanda e Inglesa (ou Anglo-Germânica, que incluía estudantes da Europa Central e Setentrional). Os mestres em artes que subsequentemente vinham a ser professores nas faculdades superiores de medicina, direito e teologia mantinham a qualidade de membros das respectivas nações. As nações, cada uma das quais chefiada por um *proctor*, dirigiam na realidade as universidades, já que elegiam o seu principal funcionário, o reitor (GRANT, 2002, p.43-44).

Entretanto, essa época foi marcada por conflitos, entre as ideias defendidas nas obras de filosofia natural de Aristóteles e a doutrina da Igreja, e diversas lutas foram travadas por teólogos conservadores, que condenavam suas ideias, assim como ressalta Grant (2002, p.81):

A introdução das obras de Aristóteles na Cristandade Latina no século XIII era potencialmente problemática para a Igreja e os seus teólogos. O choque, que era quase inevitável, não tardou e parece ter sido particularmente violento na Universidade de Paris, que possuía a maior escola teológica da Idade Média Latina e uma das melhores e maiores faculdades de artes. No entanto, nunca se deverá permitir que o conflito que se gerou obscureça o facto mais importante, ou seja, que as obras traduzidas de Aristóteles foram entusiasticamente acolhidas e muito respeitadas, tanto por mestres em artes como por teólogos. Na realidade, a filosofia de Aristóteles foi tão calorosa-

samente recebida que, por muito que o tentassem, as forças contra ela reunidas viram-se incapazes de prevalecer (GRANT, 2002, p.81).

Entre os séculos XIV e XVI, desenvolve-se na Itália o Renascimento, movimento intelectual, cultural, científico e artístico, que desencadeou uma enorme revolução no pensamento da sociedade, apresentando uma nova concepção de vida, como salienta Godinho (2012, n.p.):

O homem renascentista, apesar de valorizar as qualidades humanas não se tornou descrente a Deus, apenas mudou a forma de pensar sobre as suas criações e sobre o mundo, que ao contrário da era medieval, passa a ser um lugar de alegrias, realizações e descobertas. Há pela primeira vez na era cristã, uma confiança na capacidade do homem, que se crê ilimitada, abrindo assim uma porta para os estudos e novos conhecimentos (GODINHO, 2012, n.p.).

A partir desta época, que se prolonga até o final do Século XVIII, “se processou a grande transformação do pensamento especulativo da Idade Média no pensamento criador e experimental da ciência” (TEIXEIRA, 1968, n.p.), assim evidenciado por Godinho (2012, n.p.):

Uma das características do Renascimento foi o desenvolvimento do racionalismo, que possui a convicção de que tudo pode ser explicado pela razão do homem e pela ciência, a recusa em acreditar em qualquer coisa que não tenha sido comprovada. Dessa maneira, o empirismo e a ciência conheceram grande desenvolvimento (RECCO; CATARIN; BANDOUK, 2000 *apud* GODINHO, 2012, n.p.).

Apesar dessas grandes transformações – “a revalorização do empirismo e do racionalismo, e a contestação religiosa, responsável pela eclosão do Protestantismo, a partir das ideias de Martinho Lutero” (GODINHO, 2012, n.p.) – a educação universitária ainda se manteve predominantemente rígida e refletia, em muitos países, a falta de separação entre Igreja e Estado. O ensino manteve-se apoiado em cânones rigorosos, muito mais voltados para formarem cidadãos obedientes e bons cristãos do que pesquisadores. Como evidencia Grant (2002, p.86), durante os conflitos, iniciados no século XII, a teologia mantinha supremacia face à filosofia. Até o século XVII, as verdades da fé, reveladas e não demonstradas, tinham prioridade definitiva sobre as verdades demonstradas pela razão.

No século XVII, Henry (1998, p.9) sustenta que, a partir das obras já consolidadas de alguns filósofos da natureza, como Galileu, Descartes e Newton, dentre outros, manifestam-se, na Europa Ocidental, as bases elementares da denominada

Revolução Científica¹³, difundindo uma nova visão sobre a natureza. Tais pensadores “sintetizaram várias correntes de pensamento e iniciaram uma nova descrição dos fenômenos naturais, em oposição à bem estabelecida e sólida interpretação medieval baseada em uma cosmologia aristotélica”. (HENRY, 1998, p.9).

Assim, de acordo com Henry (1998, p.10), a intitulada Revolução Científica do século XVII fomentou a evolução do pensamento medieval, quando a expressão filosofia natural entrou em um processo de transformação e começou a se tornar mais próxima do que hoje concebemos como “ciência”. Toda esta transformação, germinada na época do Renascimento, se constituiu em uma renovada visão de mundo e de valores, que amparou a construção da Ciência Moderna, dando espaço a uma forma de pensar matemática e abstrata. Portanto, segundo o autor, a expressão “ciência” ainda não existia no período moderno inicial, tendo sido realmente “cunhada no século XIX” (HENRY, 1998, p.15).

No início do Século XIX, a universidade veio a renascer, a partir dos princípios postulados por Wilhelm Von Humboldt (TEIXEIRA, 1968, n.p.) que, ao vivenciar todas “estas transformações, que marcaram a passagem do século XVIII para o século XIX, atuando direta e ativamente em todas elas” (SILVEIRA, 2015, p.8), defendia:

[...] a formação através da pesquisa; a unidade entre o ensino e pesquisa; a interdisciplinaridade; a autonomia e a liberdade da administração da instituição e da ciência que ela produz; a relação integrada, porém autônoma, entre Estado e Universidade; a complementaridade do ensino fundamental e médio com o universitário (PEREIRA, 2009, p.31).

Neste renascimento, que originou a organização da Universidade de Berlim, em 1808, na Alemanha, se estrutura o projeto da universidade moderna (PEREIRA, 2009, p.30), que passa “a ser o centro de busca da verdade, de investigação e pesquisa” (TEIXEIRA, 1968, n.p.). Segundo Teixeira (1968, n.p.), tal renascimento cria uma universidade toda dedicada à ciência”:

[...] a introdução da ciência na universidade deu-se, em todo o mundo, na segunda metade do século XIX. Pode-se dizer que só na Alemanha se iniciou, no princípio do século XIX, quando aquele país lançou a ideia de que universidade era pesquisa. Essa pesquisa era realizada tanto no campo de humanidades, como no campo das ciências físicas e naturais. Vejam bem o

¹³ “Revolução Científica é o nome dado pelos historiadores da ciência ao período da história europeia em que, de maneira inquestionável, os fundamentos conceituais, metodológicos e institucionais da ciência moderna foram assentados pela primeira vez. O período preciso em questão varia segundo o historiador, mas em geral afirma-se que o foco principal foi o século XVII, com períodos variados de montagem do cenário no século XVI e de consolidação no século XVIII”. (HENRY, 1998, p.13).

detalhe: antes desse período, antes de Humboldt, toda a universidade estava a aprender um conhecimento já existente e já formulado pelos livros antigos (TEIXEIRA, 1968, n.p.).

No Brasil, após um longo período de resistência, em 7 de setembro de 1920, o Governo Federal cria, oficialmente, a Universidade do Rio de Janeiro (URJ), a partir da reunião de três escolas técnicas profissionais, concentradas na cidade, sendo então identificada como a primeira escola superior do Brasil. (TEIXEIRA, 1968, n.p.; FÁVERO, 2006, p.22; GOMES, 2014, p.1). Ainda assim, nesse período, o país manteve uma posição muito conservadora, isto é, assegurou autonomia administrativa e didática a cada escola (FÁVERO, 2006, p.22), que continuou sustentando e direcionando sua educação apenas ao nível técnico de formação profissional.

Apreende-se em Massi e Queiroz (2015, p.18) que, somente na década de 1930, por intermédio da publicação do Estatuto das Universidades Brasileiras, a pesquisa e a investigação científica passam a ser estimuladas nas universidades, ao ressaltarem que “institutos universitários deverão organizar e facilitar os meios para a realização de pesquisas originais, que aproveitem aptidões e inclinações, não só do corpo docente e discente” (ESTATUTO DAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS, art. 46 *apud* MASSI; QUEIROZ, 2015, p.18). De acordo com as autoras, a partir de 1951, ao ser fundado o Conselho Nacional de Desenvolvimento Tecnológico (CNPq), as pesquisas científicas passam a ser financiadas aos estudantes pesquisadores e, em 1988, “quantidades fixas anuais de bolsas passaram a ser concedidas também às instituições, através do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC)” (MASSI; QUEIROZ, 2015, p.7).

Destarte, apesar do crescimento e do grande incentivo do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), pelo CNPq e por outras agências de financiamento, “muito poucas pesquisas se dedicaram a analisar os efeitos da iniciação científica (IC) para a formação do graduando” (MASSI; QUEIROZ, 2015, p.8).

Ao mesmo tempo, as autoras reforçam o valor da IC diante do resultado de poucos estudos, afirmando:

[...] a iniciação científica (IC) representa uma experiência de sucesso na complementação da formação acadêmica e pessoal do universitário e no encaminhamento para a pesquisa e a formação profissional. Considerando essas contribuições, nos parece inegável a relevância do programa para a formação educacional dos alunos que dele participam. Dessa forma, justifi-

camos a inserção desta temática no campo da educação [...] (MASSI; QUEIROZ, 2015, p.8).

Portanto, Massi e Queiroz (2015), ressaltam que o Plano Nacional de Graduação (PNG), do ano de 2001, enfatiza a relevância da pesquisa na graduação, na produção de conhecimentos e na formação profissional dos estudantes, “por se constituir num espaço onde o aluno atua como sujeito de sua aprendizagem, através, principalmente, da integração entre a graduação e a pós-graduação” (PNG, 2001 *apud* MASSI; QUEIROZ, 2015, p.27).

Corroborando esse posicionamento das autoras, Pucci (2005), ao elaborar uma análise de suas experiências na orientação de iniciantes em atividades de pesquisa, há quase vinte anos, tendo em vista a perspectiva de formar pesquisadores críticos, autônomos e emancipados, expõe a importância da participação de graduandos em atividades em grupos de estudos e de pesquisa, ao esclarecer que:

Todos se formam e se educam mutuamente nas tensões e atenções de um grupo de pesquisa. As produções realizadas pelos pesquisadores individualmente vêm à luz de maneira mais densa e fecunda pela participação de cada um no grupo de reflexão e busca, em que se conseguiram articular os interesses do projeto básico com os interesses dos projetos pessoais (PUCCI, 2005, p.82).

Ao defender a emancipação dos estudantes no processo de construção de conhecimento, Pucci (2005) argumenta, ainda, que “o aprendiz de iniciação científica deve ser formado não para repetir seu orientador nas referências teóricas, nas metodologias científicas e nas técnicas de pesquisa, mas para ir além de si mesmo e, quem sabe, de seu próprio orientador” (PUCCI, 2005). Nesse sentido:

O aprendiz de pesquisa há que se deixar levar pelas mãos de seu orientador para formar-se, para ingressar nos segredos da arte de bem pesquisar, de bem se expressar, mas depois deve assumir sua condição autônoma, conduzir-se a si próprio e a outros que porventura surgirem em seu caminho (PUCCI, 2005, p.82).

Igualmente, ao debater a temática educação e emancipação com Hellmut Becker, em uma série de questões sobre a educação na atualidade, Adorno (2003) evidencia:

Acredito que não fazemos jus completamente à questão da emancipação se não iniciamos por superar, por meio do esclarecimento, o falso conceito de talento, determinante em nossa educação. Muitos de nossos ouvintes sa-

bem que recentemente publicamos o laudo Talento e Aprendizado, do Conselho Alemão de Educação, em que procuramos tornar claro, com base em catorze laudos de psicólogos e sociólogos, que o talento não se encontra previamente configurado nos homens, mas que, em seu desenvolvimento, ele depende do desafio a que cada um é submetido. Isto quer dizer que é possível conferir talento a alguém. A partir disto a possibilidade de levar cada um a aprender por intermédio da motivação converte-se numa forma particular do desenvolvimento da emancipação (ADORNO, 2003, p.169-170).

Por conseguinte, ao considerar a importância da iniciação científica (IC) na formação acadêmica dos alunos de graduação, ressalta-se a essencialidade de se estudar e compreender as trajetórias seguidas por eles, neste processo autônomo (emancipado) de construção de conhecimento, durante a participação em projetos de pesquisa. Concebe-se que este processo pode ser motivado (impulsionado) pelo alinhamento a certos padrões tipológicos, que se vinculam às identidades dos estudantes para a composição de perfis de atuação, passíveis de serem identificados em suas ações e em seus comportamentos, durante o compartilhamento de informações.

2.2 Compartilhamento de informações na perspectiva da construção de conhecimento

A informação tem sido objeto de estudo em pesquisas científico-acadêmicas interdisciplinares, fomentadas pela explosão informacional, tanto em ambientes altamente tecnológicos quanto em outros contextos. Embora muitas pesquisas venham contribuindo, sobremaneira, para uma compreensão das dificuldades enfrentadas pelos indivíduos no trato com a informação, alguns aspectos demandam considerações quando se faz referência ao estudo dos fenômenos infocomunicacionais, em diferentes cenários, para a construção do conhecimento.

Percebe-se, por conseguinte, que o constante desafio apresentado não só à área da Ciência da Informação, escopo desta pesquisa, mas às diversas áreas que se dedicam ao estudo da gestão da informação e do conhecimento, trata de encontrar soluções substanciais que possam promover o uso proficiente da informação na apropriação de conhecimentos.

Frente a essa premissa, verifica-se ainda que, embora os termos informação, conhecimento, compartilhamento de informações e de conhecimentos venham sendo amplamente abordados na literatura e discutidos entre estudiosos, “pouca aten-

ção tem sido dada a como o conhecimento é criado e como o processo de criação é administrado” (TAKEUCHI; NONAKA, 2008, p.57). Nesse sentido, considera-se relevante contextualizar algumas reflexões e correlações relativas a esses termos, que embasaram a estruturação e o desenvolvimento deste estudo, tendo em vista a perspectiva da construção de conhecimento a partir da motivação dos estudantes de graduação no estabelecimento de vínculos, em suas interações infocomunicacionais, durante o compartilhamento de informação na realização de atividades científico-acadêmicas, no contexto de um projeto de iniciação científica.

Em um estudo sobre a gestão estratégica do conhecimento, Ponchirolli e Fialho (2005, p.129), conceituam a informação como o agrupamento de dados que, depois de processados e interpretados pelo indivíduo, são dotados de um algum significado e contexto. Todavia, os autores defendem que, “apesar da relevância e propósito, carecerá de valor se faltar a riqueza da interpretação”. Seguindo esse silogismo, para Davenport (1998, p.19), “conhecimento é a informação mais valiosa”, visto que um indivíduo atribui à informação “um contexto, um significado, uma interpretação; alguém que refletiu sobre o conhecimento, acrescentou a ele sua própria sabedoria, considerou suas implicações mais amplas.”

Entende Sveiby (1998, p.49) que “informação é um método não confiável e ineficiente de transferência de conhecimentos, de pessoa para pessoa, porque os receptores – não os transmissores – imprimem à informação o seu significado”, isto é, o significado que é gerado na mente do receptor não é idêntico ao significado expendido pelo emissor. Sveiby (1998, p.47) salienta ainda que “conhecimento e informação são quase sempre confundidos”, ressaltando que o termo conhecimento apresenta diversos significados:

Pode significar informação, conscientização, saber, cognição, sapiência, percepção, ciência, experiência, qualificação, discernimento, competência, habilidade prática, capacidade, aprendizado, sabedoria, certeza e assim por diante. A definição depende do contexto em que o termo é empregado (SVEIBY, 1998, p.35).

Nessa acepção, Takeuchi e Nonaka (2008, p.56) enfatizam que, embora os termos informação e conhecimento, muitas vezes sejam utilizados, alternadamente, com o mesmo propósito, existe uma “nítida distinção” entre eles. Assim, os autores

apontam algumas considerações para descreverem como o conhecimento pode ser semelhante e distinto da informação:

Primeiramente, o conhecimento, ao contrário da informação, é sobre crenças e compromisso. O conhecimento é uma função de uma determinada instância, perspectiva ou intenção. Em segundo lugar, o conhecimento, ao contrário da informação, é sobre ação. É sempre conhecimento “para algum fim”. E, em terceiro lugar, o conhecimento, como a informação, é sobre significado. É específico ao contexto e relacional (TAKEUCHI; NONAKA, 2008, p.56).

Sendo assim, Takeuchi e Nonaka (2008) definem a informação sob dois enfoques: a sintática, relativa ao volume de informação, e a semântica, que, por evidenciar o significado transmitido “é mais importante para a criação do conhecimento”. Destarte, a informação se traduz em um “fluxo de mensagens, enquanto o conhecimento é criado pelo mesmo fluxo de informação, ancorado nas crenças e no compromisso de seu portador” (TAKEUCHI; NONAKA, 2008, p.56). Portanto, reiteram Takeuchi e Nonaka (2008, p.57) que a informação e o conhecimento “são específicos ao contexto e relacionais por dependerem da situação, sendo criados na interação social entre as pessoas”.

Ao abordar a gestão do conhecimento em organizações, Takeuchi e Nonaka (2008, p.25) afirmam que apenas os indivíduos criam o conhecimento. De acordo com os autores, existem dois tipos de conhecimento: o explícito e o tácito. O conhecimento explícito é aquele comunicado verbalmente entre as pessoas; é físico e objetivo. Já o conhecimento tácito é individual e subjetivo, adquirido com a vivência, ao longo da vida, e “profundamente enraizado nas ações e na experiência corporal do indivíduo” (TAKEUCHI; NONAKA, 2008, p.19).

Por conseguinte, Takeuchi e Nonaka (2008, p.59-60) esclarecem que a criação e a expansão do conhecimento individual é um processo social, impulsionado pela interação dinâmica entre o conhecimento tácito e o conhecimento explícito. Os autores postulam que, nesse processo de interação, quatro modos de conversão do conhecimento tácito e explícito são vivenciados pelos indivíduos: a socialização, a externalização, a combinação e a internalização.

Seguindo os postulados de Takeuchi e Nonaka (2008, p.96), a criação do conhecimento tem início com a socialização, que é o processo de criação do conhecimento tácito a partir de conhecimento tácito, amparado pelo compartilhamento de

experiências e modelos mentais individuais, durante a interação social. Quando o conhecimento tácito é articulado em conceitos explícitos e compartilhado entre os indivíduos, por meio do diálogo e da reflexão coletiva, temos o processo de externalização, que é a conversão do conhecimento tácito em um novo conhecimento explícito. (TAKEUCHI; NONAKA, 2008, p.62). O novo conhecimento explícito, ao ser compartilhado, é então sistematizado em conceitos através do processo de combinação, ou seja, ele é disseminado, coletado, “combinado, editado ou processado para formar um conjunto mais complexo e sistemático do conhecimento explícito através do processo de combinação”. (TAKEUCHI; NONAKA, 2008, p.65;97). Esse conhecimento explícito externalizado é incorporado em conhecimento tácito por meio do processo de internalização. (TAKEUCHI; NONAKA, 2008, p.67).

Destarte, compreende-se que, em todo esse processo, os conhecimentos explícito e tácito são comunicados, nas interações sociais, por meio dos fluxos de informação, das ações e dos comportamentos compartilhados entre os indivíduos, e internalizados de acordo com suas crenças e intenções. Porém, nesse processo da criação do conhecimento, nem todas as “experiências diferentes, modelos mentais, motivações e intenções individuais podem ser expressas em linguagem explícita” (TAKEUCHI; NONAKA, 2008, p.70).

À vista de tal processo, Takeuchi e Nonaka (2008, p.54-55) apontam que “a chave para a criação do conhecimento reside na mobilização e na conversão do conhecimento tácito”, enfatizando:

O conhecimento tácito também contém uma importante dimensão cognitiva. Ela consiste em crenças, percepções, ideais, valores, emoções e modelos mentais tão inseridos em nós que os consideramos naturais. Embora não possa ser articulado muito facilmente, essa dimensão do conhecimento tácito dá forma ao modo como percebemos o mundo em torno de nós” (TAKEUCHI; NONAKA, 2008, p.19).

Entretanto, diante dessa perspectiva, Takeuchi e Nonaka (2008, p.120) chamam a atenção para a existência de diversas barreiras individuais no processo de criação do novo conhecimento em um ambiente, uma vez que “os indivíduos podem relutar, ou mesmo não aceitar novas lições, *insights*, ideias e observações devido a suas barreiras individuais à criação do conhecimento” (TAKEUCHI; NONAKA, 2008, p.119). Estas barreiras estão relacionadas à capacidade do indivíduo em lidar com novas experiências.

Ao contextualizar as barreiras individuais, em meio ao processo de criação do conhecimento, Takeuchi e Nonaka (2008, p.120) salientam que o indivíduo, durante sua jornada de vida, vai adquirindo suas crenças no seio familiar, por meio de sua educação; de suas vivências e expectativas sociais, de seus estados emocionais e de seus gostos e preferências relativos às suas experiências. Assim, a compreensão do mundo pelo indivíduo está diretamente relacionada ao que faz sentido para ele. Ao elaborarem uma reflexão em torno destes pressupostos, estes autores esclarecem:

Em todos os tipos de encontros sociais, geralmente as pessoas se apresentam aos outros através de histórias ou narrativas pessoais. Elas contam histórias de suas vidas, carreiras, sonhos, desejos, esperanças e pontos decisivos. Ocasionalmente, tentam impressionar os ouvintes enfatizando alguns momentos e menosprezando outros. Contam essas histórias para consolar-se, justificar seu comportamento, para comunicar seus valores e crenças, e parecer capazes e competentes – não incompetentes aos olhos de seus colegas. Particularmente, as pessoas produzem histórias bem construídas sobre suas especialidades (TAKEUCHI; NONAKA, 2008, p.122).

Conseqüentemente, Takeuchi e Nonaka (2008, p.122) apontam que as histórias pessoais instituem barreiras à criação de novos conhecimentos. Desta forma:

O conhecimento é tácito e também explícito. É um produto social, gerado pela interação íntima entre as pessoas. O conhecimento deve ser gerado, portanto, em um ambiente verdadeiramente empático, onde as pessoas importam-se com as experiências individuais genuínas. (TAKEUCHI; NONAKA, 2008, p.119).

Corroborando seus argumentos, Takeuchi e Nonaka (2008, p.128) consideram, pois, que a essência da criação do conhecimento está no modo como os indivíduos se relacionam, através de “diferentes subprocessos da criação do conhecimento”.

Nesse âmbito, verifica-se a presença, não apenas da valorização da informação sintática, ou seja, do fluxo de informação, como primordiais à formação do conhecimento. Admite-se ser essencial a ênfase na consideração da ampliação da informação semântica, assimilada ao contexto onde as interações infocomunicacionais acontecem, enquanto um recurso essencial ao entendimento do processo de administração de significados, na comunicação e interpretação do sentido da informação, que conduzirão à adequada construção e apropriação do conhecimento.

Desta forma, diante de todas estas convicções acerca do conhecimento, depreende-se que os indivíduos estabelecem o ciclo de comunicação da informação, isto é, compartilham informação, por meio de interações infocomunicacionais, que dão origem às atividades informacionais, ou seja, a um conjunto de ações e comportamentos, relacionados à informação. Neste encadeamento, alcança-se que o campo de estudos concernente às atividades de informação – necessidades, busca, compartilhamento e uso – relaciona-se a um processo “iterativo e variável ao longo do tempo e contexto” (KUHLTHAU, 1991, 1993; TAYLOR, 1968 *apud* COURTRIGHT, 2007, p.274), representado não somente por um conjunto de atividades sistematizadas, racionais e expressas, individualmente pelos sujeitos, mas, tangencialmente, por uma série de situações, fatores e atributos, que integram e influenciam essas interações infocomunicacionais, constituindo, assim, um determinado contexto, onde os sujeitos negociam e administram significados e atribuem sentido à informação.

Ao estudar o contexto, em uma pesquisa sobre o comportamento da informação, Cool (2001) *apud* Courtright (2007, p.276) assinala que “contextos são estruturas de significado” onde “situações são definidas como ambientes dinâmicos, dentro dos quais os processos interpretativos se desdobram, se tornam ratificados, mudam e se solidificam” a partir das interações entre os sujeitos e as atividades informacionais. Weber (2001, p.475) *apud* Courtright (2007, p.292) expõe ainda que “o contexto é uma combinação de “cenário, interações e coisas: o universo de referência e socialização em que as interações adquirem significado para seus participantes”.

Além disso, ao revelar outras abordagens contextuais, Courtright (2007, p.290) aponta a existência de discussões, que consideram o contexto como social, relacional e dinâmico, sendo então examinado sob o ponto de vista do ator da informação – “as atividades de informação são relatadas em relação às variáveis e influências contextuais, em grande parte como percebidas e construídas pelo ator da informação”. Na sequência, Rieh (2004, p.751) *apud* Courtright (2007, p.289), ressalta que o contexto inclui uma interação de “fatores sociais, culturais, situacionais e individuais, que restringem e motivam a busca de informações”.

Diante de todo o exposto, concebe-se, no ensino de educação superior, que os estudantes de graduação, ao ingressarem em um programa de iniciação científi-

ca, necessitam, previamente, de orientação para aprenderem a trabalhar com a informação específica que circula naquele ambiente e, assim, desenvolverem suas habilidades investigativas na realização de atividades de pesquisas científico-acadêmicas.

Alcança-se em Bastos et al. (2010, p.63) que “o acelerado crescimento do conhecimento, nos últimos anos, tornou impraticável o ensino tradicional, baseado exclusivamente na transmissão oral de informação”, empreendido por meio da orientação individual. Nessa acepção, o programa de iniciação científica, inserido no contexto de um grupo de pesquisa, se torna ainda mais substancial ao desenvolvimento das potencialidades dos jovens pesquisadores, especialmente no que tange ao processo de administração de significados para a construção de conhecimento, que perpassa o compartilhamento da informação, nas dinâmicas das interações infocomunicacionais, em uma dimensão psicossocial.

Para Alcará et al. (2009, p.175), “o processo de comunicação é inerente às atividades científicas” e a interação entre os indivíduos é indispensável para “desencadear o fluxo informacional”, ou seja, o compartilhamento de informações para a construção do conhecimento. No entanto, os autores salientam que existem diversos fatores envolvidos nesse processo, que permeiam as interações infocomunicacionais e, conseqüentemente, promovem o compartilhamento de informações. Um dos fatores, identificados por estes autores, é a motivação intrínseca do sujeito, para se relacionar, se comunicar e compartilhar informações com os outros, no ambiente onde as atividades científicas se realizam.

Alcará et al. (2009, p.180) definem a “motivação como aquilo que impulsiona a pessoa a agir de determinada forma, a ter determinada atitude ou comportamento diante de uma situação”. Assim, os autores esclarecem que, as intenções, as ações e os comportamentos dos sujeitos, direcionadas ao compartilhamento de informações, durante as suas interações infocomunicacionais, sofrem influências do fator motivacional.

Os autores (2009, p.173) também fazem referência a Ipe (2003) ao revelarem que o fator motivacional é influenciado por elementos internos e externos, atribuídos às diversas situações que ocorrem dentro de um ambiente social. Dentre os elementos, mencionados pelos autores, apreende-se o poder e o status conferido ao sujeito

em suas relações, que envolvem afetos e sentimentos; tem-se como, por exemplo nesse sentido: o sentimento de poder que o sujeito atribui à informação (informação significa poder, que o ajuda a acumular conhecimentos e a ser independente) e o sentimento de pertença (o sujeito compartilha informações quando se sente parte integrante do contexto social onde ele está inserido).

Ao analisarem os resultados da influência da motivação no compartilhamento da informação, Alcará et al. (2009, p.180) identificaram alguns outros elementos que podem interferir, como “a confiança, a amizade, a afinidade, a harmonia e a doação”. Segundo os autores, “a ação relacionada a esses elementos tem características que são de origem interna e é construída ao longo do tempo, uma vez que envolve valores, crenças, sentimentos e interesses em comum”. Assim, esta ação originada internamente, resulta em comportamentos motivados, pois os indivíduos sentem mais autonomia para estabelecerem suas interações e compartilharem informações.

Frente a esses pressupostos concebe-se que, no âmbito acadêmico e, especificamente, no grupo de pesquisa estudado, que desenvolve um projeto de iniciação científica, com a inclusão e participação de estudantes de graduação na realização de atividades de pesquisas científicas, existem diferentes subprocessos da criação do conhecimento, relativos ao interesse ou ao assunto de pesquisa de cada participante. Assim, considera-se que esses subprocessos da criação do conhecimento estão relacionados ao fato de que o compartilhamento da informação, durante as dinâmicas interacionais, depende da motivação pessoal de cada integrante do grupo.

Acredita-se, à vista disso, que o processo individual de administração de significados pode promover, ainda mais, a apropriação de conhecimentos a partir do momento em que existe o reconhecimento de uma motivação *sui generis*, ou seja, de um impulso envolvido na ação e na narrativa peculiar de cada sujeito, em cada contexto social, onde as atividades informacionais são por eles desempenhadas. Neste sentido, concebe-se que este processo de administração de significados, abrange aspectos psicossociais – os vínculos imaginários (simbólicos e afetivos), estabelecidos em uma dimensão sociocultural, ou seja, tanto social - proveniente de interações, quanto cultural – envolve aspectos histórico-culturais intrapessoais (individuais).

Portanto, considera-se, nesta investigação, que o compartilhamento de informações, incurso no contexto onde são realizadas as atividades de pesquisa, é influenciado por elementos simbólicos e afetivos – que motivam os estudantes no estabelecimento de vínculos com os outros participantes do grupo – e em seus comportamentos e suas ações durante as interações infocomunicacionais.

Esta perspectiva de análise, que privilegia a subjetividade dos indivíduos e a influência dos elementos simbólicos e afetivos sobre as interações que esses sujeitos estabelecem com o seu ambiente relacional, apresenta-se como um referencial potencial para a compreensão do ambiente infocomunicacional. Desse modo, apontam para a oferta de uma chave de aperfeiçoamento dos instrumentais de análise utilizados pela abordagem psicossociológica de investigação dos sujeitos informacionais, conexão que será explorada no tópico seguinte.

2.3 Abordagem psicossociológica em fenômenos infocomunicacionais

A preocupação em compreender como os indivíduos buscam e usam informação acompanha a Ciência da Informação (CI) desde seu nascedouro, na década de 1960. Nesta época, o objetivo das pesquisas na área, que eram vistas como estudos de uso de informação, era relacionado à efetividade, ou não, dos sistemas de informação¹⁴ em prover o usuário com informações adequadas às suas demandas.

Estes estudos eram motivados pelo contexto histórico no qual a CI surgiu: um período pós Segunda Guerra Mundial, no qual o poderio das nações hegemônicas passou a se relacionar também à produção de conhecimento. Uma guerra por poder, que não se travava mais apenas no campo bélico, mas corria em ações de inteligência, contrainteligência e desenvolvimento tecnológico, o que demandava a cientistas e tecnólogos terem acesso à informação de qualidade para os projetos desenvolvidos (ARAÚJO; PAULA, 2018).

À medida que o campo de estudos de uso foi se desenvolvendo para estudos de usuários de informação, mais tarde denominado comportamento informacional, as pesquisas foram incorporando novos focos de investigação. Passou-se a buscar

¹⁴ Utiliza-se a expressão Sistema de Informação segundo a definição de Paula (1999, p.17) referindo-se “tanto a sistemas de alto índice de complexidade tecnológica, como a serviços de informação tradicionais e rotinas institucionais, para facilitar o acesso à informação”, bem como a instituições como bibliotecas ou outros equipamentos informacionais.

compreender não somente os sistemas, mas também o indivíduo em suas lacunas de informação e, posteriormente, a interferência do contexto na relação que o sujeito estabelece com a informação, mesmo sem ser motivada por uma necessidade ou busca expressa, numa perspectiva de situação de vida cotidiana.

Neste percurso, novas variáveis passaram a ser consideradas no campo de estudos de usuários de informação, procurando acompanhar suas demandas, inseridas em um cenário no qual a tecnologia de informação e comunicação foi impondo novos comportamentos e relacionamentos dos indivíduos com a informação. Entretanto, como mencionam Araújo e Paula (2017), todo esse desenvolvimento no campo ainda não abarcava elementos que consideravam o comportamento de busca da informação como um processo marcado pelos campos psíquico, cultural, histórico e social, visto não só por uma perspectiva consciente, mas também permeada por aspectos inconscientes.

Conforme observado por Paula (2012), apesar dessa abertura a novas perspectivas, a maioria dos estudos sobre os usuários ainda repetiam, no início dos anos 2000, as abordagens convencionais em pesquisas sobre comportamento informacional, caracterizando-se pelo que o autor chamou de “um viés nomotético”¹⁵. Verifica-se que, apesar da ampliação da perspectiva investigativa, que passou a ter em conta outros aspectos do indivíduo em sua relação com a informação, as proposições ainda consideravam mais o comportamento do que o fato do indivíduo ser um sujeito imerso em um contexto social, destacando-se somente a natureza individual de sua estrutura mental. (PAULA, 2012; BORGES, 2005; ARAÚJO, 2013; VENÂNCIO, 2007).

Essa percepção também foi destacada por Albright (2001) e Bawden e Robinson (2008), para quem a maioria das teorias sobre o comportamento informacional refletia, no início desse século, apenas uma perspectiva cognitiva, na qual se enfocava somente o papel do pensamento e do sentimento conscientes, sem considerar a influência das motivações e emoções que se situam fora do domínio da consciência.

¹⁵ Segundo Paula (2012, p.32) esse viés investigativo caracteriza-se pelo estabelecimento de leis ou do estudo de eventos recorrentes, apresentando como resultado “uma compreensão fragmentada das competências necessárias para o intercâmbio de informações, especialmente aquelas de pessoas obrigadas a comunicar-se em fundamentos instáveis”.

Essa forma de analisar não permitia, portanto, que determinadas questões fossem destacadas nos estudos e que certas reflexões fossem contempladas. A primeira questão, não pontuada, era considerar o indivíduo como um ser sócio-histórico, que deveria ser entendido em todas as suas expressões: as visíveis e as invisíveis (comportamentos-sentimentos) e as singulares e genéricas, entendidas também como individuais e coletivas (GOULART, 2007). Outra consideração, não explorada, é relacionada à percepção da influência do inconsciente nas ações humanas; aspecto relevante quando se considera o pressuposto apontado por Jung (1985, p.4) de que “um quinto, um terço, ou talvez metade da vida humana se desenrola em condições inconscientes”. Por fim, uma terceira variável, decorrente das premissas anteriores, era não contemplar o uso de instrumentos que permitissem abordar os usuários em suas múltiplas dimensões e compreender o processo de busca e uso de informação numa perspectiva singular, subjetiva e motivada por aspectos inconscientes.

Esta necessidade, de se compreender os sujeitos em uma dimensão mais ligada aos aspectos subjetivos e inconscientes, passou a se conformar na CI, mais fortemente, ainda que em estudos com pequena repercussão, no final dos anos 1990 e no início dos anos 2000, como se pode vislumbrar na pesquisa de Paula (1999) – quando este desenvolveu uma análise em torno dos aspectos cognitivos, simbólicos e afetivos (e por vezes inconscientes), envolvidos no processo de comunicação de informações durante as interações em organizações (chamadas por ele de psicodinâmicas). Perguntas sobre o “porquê” de determinados comportamentos informacionais, que não eram respondidas pelas técnicas e métodos empregados até então, passaram a demandar no campo o emprego de instrumentos e fundamentação teórica de outras áreas, como a Antropologia e a Psicologia, visando uma melhor compreensão sobre os fatores subjacentes aos comportamentos visíveis (como a estratégia adotada em Paula (2005)). Nesse estudo foram buscadas as influências dos elementos subjetivos individuais (conteúdos inconscientes e afetos, bem como suas representações cognitivas a partir dos símbolos a elas associados) nas disputas em torno das significações que se estabelecem pelas pessoas ao tentarem comunicar informações.

A forma de definir esta nova vertente de pesquisas em CI foi denominada por Araújo e Paula (2018) como psicossociológica. O termo intenta caracterizar um tipo

de estudo que busca investigar o comportamento dos sujeitos em relação com a informação, por meio de uma dimensão simbólico-afetiva, visando acessar conteúdos motivadores inconscientes. Abarca tanto aspectos relacionados à história do indivíduo, quanto aspectos socioculturais, onde o mesmo construiu e constrói essa história contemplando, ainda, e principalmente, os mecanismos inconscientes que motivam ou influenciam a relação do indivíduo com a informação.

A inserção do simbólico e do afetivo como estratégia investigativa em estudos sobre indivíduos se consolidou nessa perspectiva objetivando alçar a compreensão dessa relação (indivíduo-informação) a uma condição originária e existencial do ser humano. Essa dimensão (simbólico-afetiva) possibilita, desta forma, acessar conteúdos que não estão no domínio da consciência, permitindo compreender o que move as ações.

Paula (1999, 2005, 2012) e Araújo (2013, 2017) trouxeram para o campo da CI essa possibilidade ao perceberem que as ações informacionais dos sujeitos eram influenciadas mais por fatores subjetivos do que racionais. O contexto das pesquisas desses autores era caracterizado pelo que Aubert (2003) chamou de sociedade da urgência, Lipovetsky (2004) denominou tempos hipermodernos e do que Bauman (2011) intitulou como mundo líquido. As variáveis presentes nesse contexto, características do cenário contemporâneo, remetiam, pois, à necessidade de outro olhar sobre o fenômeno infocomunicacional para explicar a ação dos sujeitos sob uma perspectiva mais compreensiva do que meramente explicativa.

É possível perceber, neste contexto, que a motivação para os estudos de Paula (1999, 2005, 2012) e Araújo (2013, 2017) também ocorreu estimulada pelo questionamento, presente desde meados do século XX, do modelo positivista de explicação do mundo. Santos (1988, p.47) caracterizou esse cenário ao citar os questionamentos de Rousseau sobre a razão do conhecimento dito “vulgar” ter sido substituído pelo “conhecimento científico produzido por poucos e inacessível à maioria”. Para Santos (1988), tanto a dúvida pelo abandono de certas práticas, quanto a reflexão sobre os fundamentos da sociedade e os impactos das vibrações a que os indivíduos estão sujeitos por via da ordem científica emergente, eram decorrentes da perda da “confiança epistemológica” no modelo científico vigente:

Estamos de novo regressados à necessidade de perguntar pelas relações entre a ciência e a virtude, pelo valor do conhecimento dito ordinário ou vul-

gar que nós, sujeitos individuais ou coletivos, criamos e usamos para dar sentido às nossas práticas e que a ciência teima em considerar irrelevante, ilusório e falso; e temos finalmente de perguntar pelo papel de todo o conhecimento científico acumulado no enriquecimento ou no empobrecimento prático das nossas vidas, ou seja, pelo contributo positivo ou negativo da ciência para a nossa felicidade. A nossa diferença existencial em relação a Rousseau é que, se as nossas perguntas são simples, as respostas são muito menos. Estamos no fim de um ciclo de hegemonia de uma certa ordem científica. As condições epistêmicas das nossas perguntas estão inscritas no avesso dos conceitos que utilizamos para lhes dar resposta. É necessário um esforço de desvendamento conduzido sobre um fio de navalha entre a lucidez e a ininteligibilidade da resposta (SANTOS, 1988, p.47).

Estes cenários inspiraram a necessidade de se procurar novas perspectivas investigativas, principalmente no campo da Ciência da Informação, que tem sido impactada pela mudança de comportamento da sociedade em relação à informação devido, dentre outros fatores, ao contexto líquido-urgente-hipermoderno no qual está inserida. Acredita-se que o que tem diferenciado este tempo, em relação às outras revoluções, que ocorreram na história da humanidade, relativos à questão informacional, pode estar na efemeridade que Bauman (2011) atribui aos tempos atuais, que são caracterizados por uma realidade interconectada e um tempo “líquido”. Segundo o autor, o mundo não tem se imobilizado nem mantido sua forma por muito tempo, o que tem levado as estruturas sociais a se dissolverem mais rapidamente do que o tempo que foi necessário para moldá-las. Assim, conforme mencionado por McGee e Prusak (1994), para se compreender as questões que envolvem a informação não se deve restringir a uma abordagem mecânica ou esquemática, mas deve-se ter uma clara visão dos aspectos e atitudes humanas que a circundam.

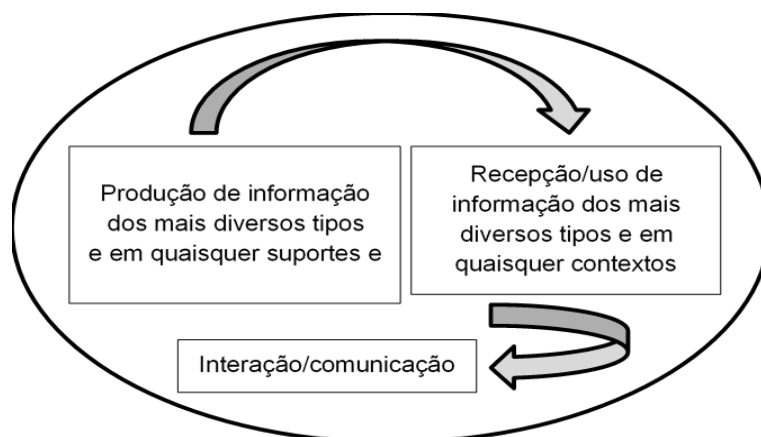
2.3.1 A perspectiva psicossociológica

Nossa mente não poderia jamais ser um produto sem história, ao contrário do corpo em que existe. Por “história” não estou querendo me referir àquela que a mente constrói através de referências conscientes ao passado por meio da linguagem e de outras tradições culturais; refiro-me ao desenvolvimento biológico, pré-histórico e inconsciente da mente no homem primitivo, cuja psique este muito próxima à dos animais.¹⁶

¹⁶ JUNG, Carl Gustav. *O homem e seus símbolos*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira. 1987. 320 p.

A abordagem psicossociológica em estudos sobre sujeitos informacionais se aproxima do que Silva (2017, n.p.) denominou de um paradigma político-ideológico e sociocultural, que pressupõe a substituição da égide científica da História, da Filologia e das Humanidades na Ciência da Informação pela Sociologia e a Antropologia. Aproxima-se também de uma percepção do fenômeno analisado numa perspectiva infocomunicacional, termo trazido por Araújo (2017) das proposições de Silva (2013), que se caracteriza pelas condições de compartilhamento de informação, seja este intencional ou não, e pela propriedade de comunicabilidade presente nas situações em que indivíduos partilham sentido por meio da interação pessoal e social, relação que pode ser vista de forma esquemática na Figura 1:

Figura 1. Perspectiva do fenômeno infocomunicacional



Fonte: Silva (2006, p.105).

Esta perspectiva foi inserida por Araújo (2017) em seus estudos, baseando-se tanto nas proposições de Silva, Silva e Zaidan (2011), quanto nos entendimentos de Marteleto (1995). Apoiando-se nos primeiros, a autora considera:

O indivíduo como um sujeito social, histórico e emotivo que interage dialogando em diversos contextos e comunidades. Desta forma, a informação apresenta um caráter fenomênico que é caracterizado pelo viés social do qual se reveste, pois o sujeito na relação com a informação, a dota de significados que são oriundos de sua cultura (ARAUJO, 2017, p.53).

Ao se reportar a Marteleto (1995), também considera que:

Esta “perspectiva infocomunicacional” de compreender o fenômeno remete a uma percepção de informação que perpassa o campo da cultura que, abordada em um sentido antropológico, pode ser considerada como um

modo de relacionamento humano com o real e depositária da informação social (ARAÚJO, 2017, p.118-119).

Buscar a dimensão cultural, para se compreender a relação do indivíduo com a informação, perpassa o entendimento que Paula (2017) buscou em Harari (2017) sobre como a informação, comunicação e linguagem transformaram o processo evolutivo do *Homo sapiens* destacando a capacidade humana de transmitir informações sobre o que não existe (como lendas, mitos e deuses):

É relativamente fácil concordar que só o *Homo sapiens* pode falar sobre coisas que não existem de fato e acreditar em meia dúzia de coisas impossíveis antes do café da manhã. Você nunca convencerá um macaco a lhe dar uma banana prometendo a ele bananas ilimitadas após a morte no céu dos macacos (HARARI, 2017, p. 29-30).

Parte, ainda, do referencial que Paula (2017) buscou no paradigma indiciário de Ginzburg (1980), cujo modelo epistemológico de investigação originou-se da sabedoria que os ancestrais do homem moderno desenvolveram em observar vestígios do ambiente. Essa perspectiva, que permite apreender elementos ao reconhecer as pegadas e os sinais que possibilitam “decifrar a teia que se esconde por trás do manto do óbvio” consolida o que o autor denominou por Abordagem Clínica da Informação (ACI).

Idealizada por Paula (2012), a ACI, conforme mencionado por Araújo (2017, p.114-115), “se constitui como uma abordagem que permite enveredar por uma perspectiva profunda devido a sua característica de se ‘reclinar’ sobre todas as nuances que permeiam os comportamentos do sujeito”, caracterizando-se por “um olhar profundo sobre o fenômeno infocomunicacional, visando atingir níveis de análise não usuais nos estudos comportamentais tradicionais”. Segundo a autora:

A denominação “clínica”, na perspectiva desta abordagem, implica em procurar compreender o sujeito em suas interações com o contexto que o rodeia e com seus elementos intrínsecos, tal como numa anamnese, por meio da qual o pesquisador adota uma postura investigativa procurando compreender as atitudes consideradas subjetivas do comportamento humano (ARAÚJO, 2017, p.115).

A Abordagem Clínica da Informação, de acordo com Paula (2012, n.p.) se alinha nos seguintes pressupostos:

- É impossível dissociar a interação entre indivíduos e a informação da sua inserção nos grupos sociais a que pertencem;

- O comportamento de busca da informação (e seus desdobramentos) é determinado pela inserção do sujeito informacional em grupos sociais e é um processo experiencial e contingencial, consciente ou inconscientemente marcado pelos campos psíquico, cultural, histórico e social;
- O campo psíquico é composto, indissociavelmente, pelas dimensões cognitiva, perceptiva e afetiva;
- O campo psíquico influencia os campos cultural, histórico e social da mesma forma que é influenciado por eles;
- A natureza complexa desses fenômenos impossibilita que a sua investigação seja feita através de um único instrumento;
- Os instrumentos padronizados não têm sido suficientes para apreender as múltiplas dimensões da relação entre indivíduos e a informação.

O método “clínico” apresenta-se, portanto, como uma alternativa para abordar os indivíduos, os grupos e as organizações e instituições às quais eles se vinculam e através das quais eles compartilham conhecimentos e experiências adquiridos por meio da aprendizagem individual. Vale-se, para tanto, de perspectivas de pesquisa que envolvem tanto a motivação para a busca e uso de informação, quanto questões relacionadas à personalidade e às estruturas individuais psíquicas. Na ACI buscase, de acordo com Paula (2012, n.p.), adotar a postura de uma análise profunda na qual os sujeitos, processos ou fluxos informacionais são compreendidos, tanto em suas interações com o contexto que os rodeia, quanto com seus elementos intrínsecos, possibilitando uma compreensão da dinâmica, da origem da condição atual e ciclo vital do fenômeno analisado.

Essa compreensão dos elementos intrínsecos considera as singularidades e as expressões “invisíveis” que Goulart (2007) destacou serem inerentes ao indivíduo e que não podem ser separadas da sua identidade. Essa consideração contempla buscar compreender os mecanismos que agem de forma subjacente aos comportamentos visíveis.

Paula (2005) e Araújo (2013, 2017) partiram das proposições de Carl Gustav Jung para referenciar a influência dessa dimensão subjetiva na relação que os indivíduos mantêm com a informação. Parafraseando a perspectiva fenomenológica, Araújo (2013, p.14) destaca que o interesse não é o mundo que existe, “mas sim

como um determinado ‘pano de fundo’ influencia a forma pela qual o conhecimento do mundo se realiza para cada pessoa”.

Enveredar por essa vertente de pesquisa implica considerar a existência de dimensões que Jung (1995a) denomina como inconsciente pessoal e inconsciente coletivo. Segundo o autor, o inconsciente pessoal:

[...] contém lembranças perdidas, reprimidas (propositalmente esquecidas), evocações dolorosas, percepções que, por assim dizer, não ultrapassaram o limiar da consciência (subliminais), isto é, percepções dos sentidos que por falta de intensidade não atingiram a consciência e conteúdos que ainda não amadureceram para a consciência (JUNG, 1995a, p.58).

Jung (1985, p.24) considera que “os conteúdos inconscientes são de natureza pessoal quando podemos reconhecer em nosso passado seus efeitos, sua manifestação parcial, ou ainda sua origem específica. São partes integrantes da personalidade, pertencem a seu inventário.” Já o inconsciente coletivo, segundo o autor, irá concentrar o “resíduo psíquico da evolução do homem”, ou seja, remeteria a certas “imagens primordiais”, que, em sua concepção, seriam:

[...] as formas mais antigas e universais da imaginação humana. São simultaneamente sentimento e pensamento. Têm como que vida própria, independente, mais ou menos como as das almas parciais, fáceis de serem encontradas nos sistemas filosóficos ou gnósticos, apoiados nas percepções do inconsciente como fonte de conhecimento (JUNG, 1995a, p.58).

Complementa-se esse entendimento na afirmação de que:

Afora as recordações pessoais, existem em cada indivíduo, as imagens primordiais, como foram designadas acertadamente por Jacob Burckhardt, ou seja, a aptidão hereditária da imaginação humana de ser como era nos primórdios. Essa hereditariedade explica o fenômeno, no fundo surpreendente, de alguns temas e motivos de lendas se repetirem no mundo inteiro e em formas idênticas (JUNG, 1985a, p.57).

Para Jung (1985a p.57) “isso não quer dizer, em absoluto, que as *imaginações* sejam *hereditárias*; hereditária é a *capacidade de ter tais imagens*, o que é bem diferente”. Conclui-se, portanto, das considerações acima, que o inconsciente contém componentes de ordem pessoal e, também, de ordem impessoal e coletiva sob a forma de categorias herdadas. Essa percepção remete ao que Guerriero (2001) menciona sobre o fato de que:

Acumulamos o saber de nossos ancestrais, reelaboramos esse conhecimento eliminando algumas partes e acrescentando o que descobrimos e in-

ventamos e transmitimos tudo isso a nossos descendentes. Não nos limitamos apenas às nossas experiências, mas através da linguagem simbólica temos acesso também às experiências de nossos semelhantes. A capacidade de simbolização e criação cultural permitiu-nos constituir uma extraordinária característica: pensar no que não está presente diante de nossos olhos. Essa capacidade de abstração e transcendência possibilitou superar as limitações impostas pela natureza (GUERRIERO, 2001, p.26).

E é nessa camada mais profunda do inconsciente onde, segundo Paula (2005) e Araújo (2013, 2017), referendados nas pesquisas de Jung, estão adormecidos os padrões estruturadores (que este autor reputava universais e originários e dos quais o cérebro humano estaria impregnado há milênios). Esta consideração se aproxima do entendimento de Eliade (1991), para quem o inconsciente é a morada dos deuses, heróis e monstros mitológicos, sendo esse imaginário simbólico responsável por revelar certos aspectos da realidade, auxiliando o sujeito a libertar-se e a “explodir” a realidade imediata, sendo impossível não encontrá-los “em qualquer situação existencial do homem no Cosmos” (ELIADE, 1991, p.21), o que possibilita à dimensão simbólica configurar-se como uma estratégia de investigação e acesso a conteúdos que estão subjacentes às ações humanas. Essa possibilidade é evidenciada por Paula (2017) quando este autor sugere que essa “morada de personagens mitológicos” pudesse ser elevada de uma “mera” instiladora de uma imaginação fantasiosa para a faculdade motora de todos os atos humanos de explicação do mundo – a partir do gesto estruturador, mencionado tanto por Ginzburg (1980), quanto por Harari (2017), como o responsável pelo esforço e a capacidade humana para decifrar o mundo e conjecturar sobre o que (ainda) não existe.

2.3.2 A dimensão simbólica

Os velhos neopositivismos unidimensionais e totalitários perdem todos os dias mais um pouco do que lhes resta de prestígio, minados pela instrumentação da investigação científica moderna, assim como pela inquietação e pelas aspirações dos homens do nosso tempo.¹⁷

De acordo com Paula (1999), os mitos, rituais e símbolos permeiam a relação do indivíduo com o mundo sendo, portanto, lícito pensar que os conceitos acerca desses “elementos” podem contribuir para a construção de um estudo interpretativo

¹⁷ DURAND, Gilbert. *Estruturas antropológicas do imaginário*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012. 551 p.

das organizações e dos sujeitos, acrescentando novas compreensões sobre como os indivíduos se comportam em seu esforço por significar o mundo a seu redor.

Vários autores evidenciaram essa força construtiva e compreensiva do simbólico. Gaston Bachelard (1998), por exemplo, atribuiu ao imaginário a noção de uma estrutura essencial, na qual se constituem todos os processamentos do pensamento humano. Já em Mircea Eliade (1996), é possível verificar que o simbólico tem a capacidade de revelar certos aspectos da realidade, pois, para o autor, as imagens, os símbolos e os mitos preenchem a função de revelar as mais secretas modalidades do ser, permitindo conhecer o homem.

Dentre as várias possibilidades de utilização do simbólico como perspectiva investigativa, Paula (2012) e Araújo (2013, 2017) resgataram de Gilbert Durand a fundamentação teórica para estudarem os aspectos subjacentes aos comportamentos dos sujeitos no campo infocomunicacional. Conforme cita Araújo (2017), Gilbert Durand considera o imaginário – e a sua origem na conexão entre os arquétipos e os *schèmes* originados das experiências de sensorio motricidade (os reflexos posturais, digestivos, defecativos e copulativos que são determinantes dos ritmos corporais) humanas – como o alicerce sobre o qual são construídas as concepções do indivíduo e da sociedade e que, devido ao fato de seguirem regras estruturais, os mitos e símbolos são passíveis de possibilitar uma hermenêutica:

A base da teoria de Durand (2012) parte do princípio de que os símbolos se constelam e se relacionam com os gestos corporais estabelecendo uma representação simbólica, o que permite que o imaginário possa ser utilizado na compreensão de como o homem enfrenta suas angústias originais constituindo-se como uma base antropológica sobre qual se constroem as significações histórica e social (ARAÚJO, 2017, p.27).

A conexão que Durand (2012) estabelece entre os gestos e as experiências corporais e a gênese, tanto do imaginário quanto da capacidade imaginativa, apesar de não contrariar as concepções originais de Jung sobre o papel e o valor dos arquétipos, retira boa parte das possíveis incompreensões sobre o que poderia ser denominado “um entendimento metafísico” do termo e o traz para aquilo que poderia ser descrito como, recorrendo à expressão utilizada pelo próprio autor, uma dimensão muito mais antropológica da experiência humana.

Devido ao valor atribuído ao *homo symbolicus* e aos processos de simbolização, Gilbert Durand demonstrou que o imaginário não é uma vaga abstração, mas segue regras estruturais que podem ser utilizadas visando a uma hermenêutica. Essa “hermenêutica simbólica”, estabelecida por Durand (2012), que considera o imaginário como um elemento constitutivo e instaurador do comportamento específico do *homo sapiens* culminando em uma articulação biopsicossocial, foi responsável, dentre outros, pela reabilitação da dimensão dos arquétipos e da força diretiva do mito na sociedade e nas ações humanas.

Essa perspectiva de estudo, quando foi transportada para o campo da Ciência da Informação, encontrou amparo na consideração de Silva (2017) para quem:

o ser humano cria, expressa, acumula, busca e usa representações mentais e emocionais, o que o converte num produtor informacional, num mediador infocomunicacional e num usuário/intérprete/ transformador de informação. Para explorar essas dimensões, a Ciência da Informação deve recorrer à sua natural vocação interdisciplinar e se utilizar do imaginário e dos arquétipos para compreender os aspectos inconscientes e subjetivos envolvidos no fenômeno informacional (SILVA, 2017, n.p.).

Também se apoia em Paula (2012, n.p.), quando este afirma que utilizar o imaginário pode contribuir não só “para a investigação dos complicados meandros que permeiam o comportamento de busca da informação (especialmente suas dimensões simbólicas e afetivas)”, mas, principalmente, para auxiliar na compreensão sobre aspectos de difícil acesso nas situações de uso da informação que envolvem tanto a subjetividade quanto as emoções.

Para explorar de forma procedimental essa dimensão, Araújo (2017, p.115), destaca que não existem “procedimentos exclusivos a serem utilizados nesta abordagem; antes, vários métodos e técnicas podem ser utilizados, devendo estes inserir em suas aplicações instrumentos que possibilitem captar e explorar o objeto de estudo em todas as suas dimensões”. Um amplo leque de possibilidades pode ser arrolado, que vai desde o experimento com associações de palavras, classicamente utilizado por Jung (1995), até o uso de testes projetivos como o AT.9, proposto por Yves Durand (1988). Araújo (2017, p.313-314), referenciando-se em Silva (2017), aponta que a área de estudo sobre comportamentos e práticas informacionais se sobressai nessa vertente interpretativa simbólica devido ao fato de que tem sido no campo de estudos de usuários de informação que pesquisas que convocam análises

mais finas e sofisticadas de recorte psicológico tem se multiplicado. A autora destaca, por fim, que a dimensão biopsíquica, psicossocial e comportamental intrínseca ao fenômeno infocomunicacional pode ser explorada por esta vertente investigativa devido a sua potencialidade em permitir compreender, de forma mais profunda, os aspectos que permeiam o compartilhamento de informação e a criação de significado, que nesse trabalho, como mencionado anteriormente, foi inspirada nas proposições de Carol Pearson, Hugh Marr e Margaret Mark.

2.4 Imaginário e motivação: a influência dos padrões tipológicos no processo de administração de significados

Segundo Pearson e Marr (2007), os sujeitos arquitetam e constroem uma narrativa inconsciente que começa a ser produzida no seu nascimento e que irá ser permanentemente atualizada ao longo de toda a sua existência. De acordo com as autoras, isso se dá através de um processo em que tais histórias vão sendo construídas, a partir de suas vivências e experiências ameadas ao longo da vida, e que são organizadas e ressignificadas em sua psique pela ação do imaginário.

Embora tenham um conteúdo pessoal e sejam narrados também de forma pessoal, esses conteúdos são retidos sob a forma de narrativas, que irão se assemelhar a certos roteiros, que foram percebidos em narrativas de povos e culturas diferentes desde a mais remota antiguidade. Poder-se-ia dizer que, embora o conteúdo (pessoal, cultural, social e histórico) e a forma de contar das narrativas sofram variações, a sua forma e os elementos centrais, que compõe a sua estrutura, acabam seguindo alguns roteiros básicos fundamentais (como, por exemplo, distanciamento do lar, proibição da partida, transgressão da proibição, confronto com o vilão, etc.), que funcionariam como uma espécie de síntese das possibilidades para significar a experiência humana.

Diversos autores chegaram a essa mesma conclusão, em momentos e situações diferentes, ao longo do Século XX. Desde Vladimir Propp (1992), no ano de 1928 – que identificou sete classes de personagens, seis estágios de evolução da narrativa, e trinta e uma narrativas dramáticas, que podiam ser reorganizados em uma sequência flexível – até Joseph Campbell (1988) – em sua obra “O herói de mil faces”, publicada originalmente em 1949 e que o conduziu a propor, em 1952, o

conceito do “monomito”: um fio narrativo inconsciente comum, que atravessa narrativas presente de todas as épocas, culturas e regiões do mundo – incluindo, ainda, Tzvetan Todorov (1979), Christopher Vogler (2002), e passando por boa parte da obra de Carl Gustav Jung (1975 – 1961) e pela Teoria Geral do Imaginário de Gilbert Durand (1921 – 2012), todas essas sistematizações apontam para o que Rocha e Paula (2017) irão descrever como mapas de leitura, que podem ser usados para compreender as formas como os indivíduos atribuem sentido à sua experiência histórica, através da estruturação de compreensões sobre seu ciclo vital, na forma de narrativas.

Independentemente do mapa escolhido, pode-se propor que, a partir do repertório acumulado, em diferentes etapas dessa trajetória existencial, cada indivíduo adquire um padrão de identidade imaginário único, que Pearson e Marr (2007) irão denominar “identidade arquetípica”.

A respeito dessa trajetória existencial, Mark e Pearson (2018) esclarecem que as impressões retidas na psique influenciam a apreciação do mundo ao seu redor e os atributos que os sujeitos irão admirar nesse mundo (e que isso seria válido desde elementos presentes em obras de arte, em literatura, em obras cinematográficas, ou mesmo em peças publicitárias e marcas comerciais). Essas autoras destacaram que cada obra, de todas essas expressões, teria também uma “identidade arquetípica” em seu conteúdo, e que os elementos dessa identidade evocariam o significado profundo de um arquétipo, tocando o seu público de maneiras diferenciadas dependendo da “identidade arquetípica” que cada um deles traz em si. Os arquétipos, na perspectiva adotada por Pearson e Marr (2007, p.2), são definidos, como “um conjunto universal de papéis, situações e temas, que são reconhecidos por todos” os indivíduos e que definem as suas narrativas de vida em momentos distintos, oferecendo respostas para questões sobre quem eles são, o que eles sentem, a forma como eles interpretam o mundo, se conectam com ele, e o papel que eles desempenham¹⁸.

¹⁸ Como mencionado na introdução desta dissertação, o entendimento dos autores contrasta com o conceito de Jung (1991) na medida em que estes se valem de uma apropriação livre do termo arquétipo para a construção de um sistema tipológico voltado para a compreensão da psicologia individual. Cabe destacar que, a despeito da concepção clássica Junguiana e de existirem outras definições para o conceito de arquétipo, será o conceito dado por Pearson e Marr (2007), expresso

De acordo com os autores, ao interagir socialmente com outras pessoas, cada indivíduo expressa, constrói e reconstrói, de maneira inconsciente, em diferentes épocas e lugares, o personagem através do qual ele se retrata e descreve o enredo da história que ele vive - sua narrativa de vida - a partir da vinculação de seu padrão de “identidade arquetípico” com o momento histórico que ele está vivenciando no tempo presente.

Nas palavras de Pearson e Marr (2007, p.10), os personagens representariam “partes de nós mesmos”, escolhidos, “primariamente, como aspectos de doze caracteres arquetípicos comuns, que impregnamos com traços e ideais específicos, baseados em nossas próprias vidas”, e o enredo seria tido como uma sequência de eventos, que geralmente marcam uma série de ações” (PEARSON; MARR, 2007, p.39). Assim, em diferentes fases da vida, o sujeito encontra-se em um enredo, no qual ele pode se deparar com novos cenários, ou seja, novas situações, oportunidades e personagens, que podem permitir que ele tome posse, ressignifique ou reconstrua a sua história.

Neste encadeamento, os padrões tipológicos (que Pearson e Marr, 2007, denominam como “arquétipos”), e as imagens e os símbolos a eles associados, por serem constituídos por uma cadeia de significados poderosos, que nutrem e se vinculam à identidade do sujeito, repercutindo na maneira como ele enxerga o mundo à sua volta e se relaciona com outros, tem um poder notável na construção e reconstrução da identidade do indivíduo, durante sua jornada de vida. Esse padrão, presente na psique inconsciente do indivíduo é, segundo os autores, incorporado à sua identidade e se manifesta em seu comportamento e em suas ações durante suas interações sociais. Esta vinculação (do padrão tipológico à identidade do sujeito) reflete e potencializa os múltiplos aspectos da sua história de vida, colocando-a em evidência através de sua associação a uma narrativa que põe em destaque a sua individualidade, as suas necessidades individuais, suas motivações mais íntimas e as suas ações, em diferentes fases e situações, ou seja, age permeando as ações do indivíduo e oferecendo contornos muito particulares a tudo aquilo que ele percebe. Essa interpenetração, entre a vida individual concreta e o seu caráter simbólico,

no texto, o adotado no presente estudo por permitir a utilização de uma “apreensão tipológica” do arquétipo, como instrumento de investigação, o que atende aos objetivos desta pesquisa.

irá guiar o que parece fazer sentido no mundo e irá produzir um roteiro, que cresce e pode ser vivenciado, naturalmente, a partir dessa história.

As configurações formadas pelos padrões tipológicos, nas narrativas identitárias, construídas por indivíduos e instituições, por serem fundadas nessas “estruturas psicológicas, refletidas em símbolos, imagens e temas comuns, a todas as culturas e em todos os tempos” (PEARSON; MARR, 2007, p.14), quando corretamente reconhecidas, podem ajudar sujeitos e instituições a direcionarem melhor suas ações e tomar decisões da maneira mais apropriada. No nível individual, esse efeito será proporcionado pelo conforto e senso de propósito, relacionado ao fato das pessoas perceberem que as histórias que elas vivenciam, no momento presente, comportam vários dos elementos narrativos que se estão presentes em relatos repetidos ao longo dos séculos (mitos, lendas, epopeias, etc.). Essa vinculação, das histórias pessoais às grandes histórias imaginárias, que caminham com a humanidade desde sempre e que afloram em determinadas etapas e situações de sua existência, de forma análoga ao que essas histórias proporcionam na cultura, oferecem, a quem as percebe, conforto e propósito diante das angústias e dificuldades da vida cotidiana.

Ocorre, à autora desta pesquisa, que o alinhamento virtuoso entre as expectativas colocadas em movimento por esse enredo pessoal possam, se convenientemente alinhadas com os conteúdos e o enredo coletivo, que compõe a identidade de um grupo ou uma instituição (como uma universidade, uma unidade acadêmica ou um grupo de pesquisa), servir como um *leitmotiv*,¹⁹ que poderia auxiliar um estudante na construção de vínculos afetivos com os sujeitos com quem se relaciona, bem como na construção de uma vinculação mais sólida com a vida acadêmica e com a ciência (e, em consequência, com a própria instituição).

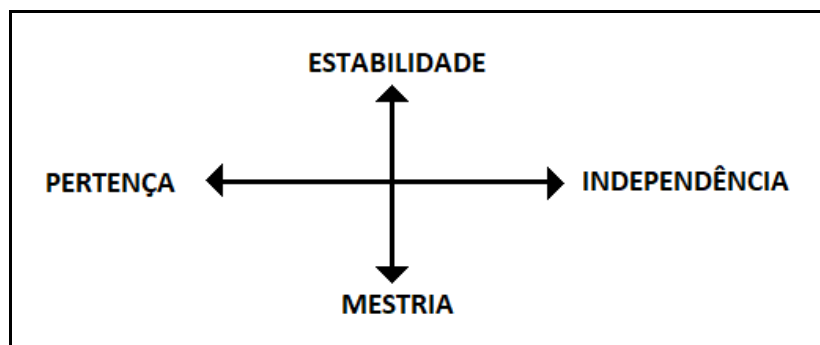
Consequentemente, propõe-se que, ao identificar os padrões tipológicos (tomados como padrões imaginários), que se manifestam na vida diária dos estudantes, e que se tornaram parte das suas identidades, seja possível – a partir de um olhar atento por sobre suas ações e narrativas, da escuta de seus sentimentos, da observação cuidadosa de seus comportamentos e das atitudes, manifestas nas inte-

¹⁹ Ideia ou fórmula que reaparece de modo constante em obra literária, discurso publicitário ou político, com valor simbólico e para expressar uma preocupação dominante.

rações infocomunicacionais – descobrir como eles conduzem suas ações e, dentro dessas ações, o que realmente tem significado e faz sentido para eles.

Quando Mark e Pearson (2018, p.28) apontam para o estabelecimento dessa conexão, entre as disposições internas dos indivíduos e as situações e objetos externos a eles, as autoras o fazem a partir da descrição de uma relação entre os padrões tipológicos (que elas denominam como “arquetípicos”) e quatro dos impulsos motivacionais descritos pela literatura²⁰ como característicos da interação dos seres humanos com o seu meio. Esses quatro impulsos, segundo as autoras, compõem dois eixos que agem como motivadores a disputar eternamente a atenção dos indivíduos e os têm como centro: o eixo formado pelos impulsos “Pertença/Prazer” versus “Independência/Satisfação” e o eixo formado pelos impulsos “Estabilidade/Controle” versus “Risco/Mestria” (Figura 2). Esses impulsos, que se vinculam às identidades tipológicas dos indivíduos²¹ indicam, de acordo com as autoras, as mais profundas necessidades e desejos dos sujeitos, assim como suas ações e seus comportamentos, e se dispõem sob a forma de um mapa de forças atrativas que, disputando a prioridade pela determinação de seus interesses, conduzem as suas tentativas de significar a vida e, conseqüentemente por objetos ou experiências que os permitem executar essa atribuição de sentido.

Figura 2. Impulsos motivacionais que caracterizam a interação humana



Fonte: Mark e Pearson (2018, p.28).

²⁰ As autoras propõem um alinhamento das categorias motivacionais propostas por Abraham Maslow, Robert Kegan, Ken Wilber e Erik Erikson.

²¹ A vinculação das identidades dos indivíduos aos padrões tipológicos estabelecidos por Mark e Pearson (2018) foram denominados por Paula, Araújo e Silva (Não publicado) como “perfis tipológicos baseados no imaginário”. Essa diferenciação é importante por delimitar a existência de dois níveis: um geral, que compreende uma estrutura a qual os indivíduos podem se alinhar (padrão); e um descritor específico do indivíduo ou coletividade estudada (perfil) que demonstra a forma como este (seja pessoa, empresa ou grupo) está “funcionando” naquele momento, remetendo a uma estruturação que se vincula a um determinado padrão conforme apresentado na Figura 3. Cabe destacar que noção de perfil descritor, proposta também por Paula, Araújo e Silva (Não publicado) e adotada no presente trabalho, se fundamenta na noção de arquétipo de Pearson e Marr (2007).

Ao elucidar essa relação, as autoras salientam que a maior parte dos indivíduos, ao mesmo tempo em que deseja muito ser apreciada e pertencer a algum grupo, quer ter sua individualidade e seguir seu próprio caminho. O desejo de pertencer faz com que o indivíduo queira agradar aos outros para fazer parte de um todo maior, e o de individualidade faz com que ele queira agir por si mesmo, romper com a forma como ele percebe que lhe é imposta a concordância com o coletivo ou agir de modo que desafie a forma como os outros compreendem. Mark e Pearson (2018) destacam que, quando um dos polos está parcialmente atendido pelas ações do sujeito, o outro é ativado e busca compensar o equilíbrio perdido. Igualmente, muitas outras pessoas, ou essas mesmas pessoas, em situações específicas, têm necessidade de estabilidade e segurança, desejam ardentemente manter suas rotinas ou procurar a segurança de situações previsíveis: buscar seu próprio conforto e conexão com tudo aquilo que é testado e garantido. Por outro lado, existem àqueles indivíduos que, impulsionados pela ambição, por um desejo de autorrealização e pelo desejo de exercer a mestria, se arriscam a enfrentar situações novas e abrir-se ao imprevisível.

De modo análogo ao que acontece no eixo anterior, quando as pessoas encontram a satisfação, ainda que parcial, das motivações representadas por um dos polos, o polo oposto é ativado e uma nova busca de equilíbrio é iniciada. Finalmente, as autoras ressaltam que, embora todas as pessoas estejam submetidas à ação desses quatro polos e dos dois eixos de forças, a história pessoal dos indivíduos pode levá-los a centrarem seus interesses na busca de uma combinação específica de motivações ao longo da vida ou a priorizarem uma delas durante um período.

Em suas pesquisas, Mark e Pearson (2018) e Pearson e Marr (2007) encontraram uma conexão relacional entre esses quatro grupos de motivações e doze modelos exemplares de atuação reunidos em uma infinidade de narrativas (mitos, fábulas, obras literárias, artísticas, perfis biográficos, etc.).

Esses doze padrões tipológicos são expressos sob a forma de perfis descritivos (apresentados de forma esquemática na Figura 3) passíveis de serem associadas aos indivíduos ou às instituições. Dessa forma, no quadro a seguir, é apresentada a estruturação feita por Mark e Pearson (2018) que organizam essa descrição em

doze tipos através de perfis divididos em quatro grupos e apontam sua relação com os quatro polos dos eixos motivacionais:

Figura 3. Perfis descritivos dos padrões tipológicos e motivação

Motivação	Estabilidade e controle	Pertença e prazer	Risco e Mestria	Independência e satisfação
	Criador	Bobo da Corte	Herói	Inocente
	Prestativo	Cara Comum	Fora-daLei	Explorador
	Governante	Amante	Mago	Sábio
Dilema psíquico de significação:	Ruína financeira, doença, caos incontrolável	Exílio, orfandade, abandono, ser esmagado	Ineficácia, impotência, desamparo	Cair na armadilha, ser traído, vazio
Alternativa simbólica de resolução:	Sentir-se seguro	Ter amor/comunidade	Realizar-se	Encontrar a felicidade

Fonte: elaborada pela autora, baseado em Mark e Pearson (2018, p.31).

Essa divisão, de acordo com as autoras, propõe que cada tipo apresenta uma forma específica de resolução do dilema psíquico de significação produzido pela carência gerada pela não satisfação de um polo de necessidades particular e se organizaria em grupos definidos por essa carência:

- anseio por independência e satisfação (Inocente, Explorador/Buscador e Sábio);
- anseio pelo risco e a mestria (Herói/Guerreiro, Fora-da-lei/Revolucionário, Mago);
- anseio por pertença e prazer (Cara Comum/Órfão, Amante, Bobo da Corte); e;
- anseio por estabilidade e controle (Prestativo/Cuidador, Criador/Inovador, Governante/Líder).

Mark e Pearson (2018) e Pearson e Marr (2007) caracterizam os doze tipos, identificados em seus estudos, apontando como cada um desses padrões se expressa sob a forma de perfis nas identidades dos indivíduos bem como os seguintes aspectos que irão detalhar o modo como cada um deles se configura: a) os desejos básicos ou metas, que fazem parte da sua motivação; b) Os interesses e as estratégias que eles utilizam para atingir seus objetivos; c) as manifestações comportamen-

tais, afetivas e cognitivas através das quais o tipo pode se manifestar e d) seus temores, limitações, dificuldades e feridas narcísicas.

A extensa caracterização elaborada por Mark e Pearson (2018, p.59-268) é sintetizada nos doze tópicos apresentados abaixo:

1) O Inocente:

Desejo básico ou metas motivadoras

Desejo de liberdade para ser ele mesmo e viver de acordo com seus melhores valores, apenas seguindo normas simples. Porém, em contraponto a esse desejo por independência, há o desejo por ter alguém que cuide de si. Tem como meta a felicidade e está em busca de um lugar ideal, de preferência próximo a elementos que remetam à natureza, ao que é natural ou sadio.

Interesses e estratégias utilizadas na busca de objetivos

Autoconfiança relativamente ingênua e alto grau de conscienciosidade. Apreço à previsibilidade e à certeza. Baixa competitividade e alto índice de cooperação. Busca de inspiração na espiritualidade. Tendência a acreditar em promessas que ofereçam caminhos para um mundo ideal (perfeito).

Manifestações comportamentais, afetivas e cognitivas através das quais o tipo pode se manifestar

Nostalgia, ingenuidade, confiança, dependência inconsciente, pureza, bondade, simplicidade infantil e obediência. Ideias positivas e esperançosas. Crença na batalha pelo bem e perfil tradicionalista.

Temores, limitações, dificuldades e feridas narcísicas

Medo de fazer algo errado ou ruim, que provocará punição. Tendência a se perder em tentativas para consertar a própria vida e a dos outros.

2) O Explorador/Buscador:

Desejo básico ou metas motivadoras

Desejo por ser livre, explorar o mundo e por descobrir sua identidade pessoal. Tem como meta experimentar uma vida melhor, mais autêntica e mais gratificante como forma para descobrir seus propósitos.

Interesses e estratégias utilizadas na busca de objetivos

Viajar, buscar e experimentar coisas novas, escapar das armadilhas causadas pela rotina e pelo tédio. Busca meios de autodesenvolvimento através das relações e de tudo o que se adapte às suas necessidades. Preferência por realizar atividades individuais, explorar novas ideias e novas experiências. É cauteloso frente a situações que possam amarrá-lo a alguma coisa.

Manifestações comportamentais, afetivas e cognitivas através das quais o tipo pode se manifestar

Autonomia, ambição e capacidade de manter-se fiel aos seus próprios desejos. Aventureiro, andarilho, peregrino, individualista, solitário, rebelde e descobridor.

Temores, limitações, dificuldades e feridas narcísicas

Alienação, insatisfação, inquietude, anseio, tédio. Tendência a vagar sem metas e a tornar-se um desajustado. Pode atingir níveis de alienação tão elevados que o tornem inadaptado.

3) O Sábio:

Desejo básico ou metas motivadoras

Desejo profundo por descobrir a verdade, ser bem informado e inteligente. Tem como meta utilizar a inteligência e a análise para compreender o mundo.

Interesses e estratégias utilizadas na busca de objetivos

Busca informação e conhecimento; autorreflexão e compreensão dos processos de pensamento. Busca oportunidades de aprendizado. Gosta de dar vida às ideias. É profundamente atraído por situações, obras ou pessoas que julgue inteligentes ou que perceba como estimuladores dela.

Manifestações comportamentais, afetivas e cognitivas através das quais o tipo pode se manifestar

Sabedoria, inteligência, erudição, especialização, profissionalismo, atitudes semiológicas e analíticas. Tendência a atuar como conselheiro, filósofo, pesquisador, planejador, mentor, professor. Tendências contemplativas. Pensamento crítico e tendência a ser inovador.

Temores, limitações, dificuldades e feridas narcísicas

Tendência a desconectar-se da realidade. Corre o risco de estudar os assuntos durante toda a vida e permanecer no plano teórico nunca passando à ação.

4) O Herói/Guerreiro:

Desejo básico ou metas motivadoras

Desejo por provar o próprio valor preferencialmente através de atitudes e ações corajosas e difíceis. Tem como meta exercer a mestria de modo a melhorar o mundo.

Interesses e estratégias utilizadas na busca de objetivos

Tornar-se tão forte, competente e poderoso quanto lhe for possível ser. Anseio por desafios e competição.

Manifestações comportamentais, afetivas e cognitivas através das quais o tipo pode se ma-

Competência, mestria, disciplina, coragem e competitividade. Ambição e busca por desafios. É instintivamente protetor de pessoas ou seres aos quais identifique como inocentes, frágeis ou incapazes de protegerem-se ou se manterem por si mes-

nifestar

mas.

Temores, limitações, dificuldades e feridas narcísicas

Arrogância, desumanidade e necessidade obsessiva de vencer. Pode tornar-se ameaçador, impaciente e aversivo em relação às pessoas fracas.

5) O Fora-da-Lei/Revolucionário:

Desejo básico ou metas motivadoras

Anseio por transformar o mundo, vingança ou revolução. Tem como ideal (ou meta) a destruição de tudo aquilo que não funciona, seja para si próprio ou para a sociedade.

Interesses e estratégias utilizadas na busca de objetivos

Aprecia se reafirmar pela diferença. Comporta-se de modo a chocar, subverter as estruturas, quebrar padrões ou romper com eles. Apela ao resgate e à continuidade de qualidades arcaicas e selvagens existentes em um grupo ou uma sociedade.

Manifestações comportamentais, afetivas e cognitivas através das quais o tipo pode se manifestar

Atitudes revolucionárias, negatividade, desajustamento e vilania. Solidão e busca da própria identidade. Fidelidade a valores mais profundos e verdadeiros e não aos valores dominantes. Irritação frente ao menosprezo alheio. Tendência à auto identificação como marginalizado, dissociando-se dos valores do grupo ou da sociedade, de tal modo a fugir dos comportamentos e da moralidade convencionais.

Temores, limitações, dificuldades e feridas narcísicas

Não adquirir poder, perdê-lo, ser ou tornar-se comum ou inócuo. Pender para a vilania e a criminalidade.

6) O Mago/Visionário:

Desejo básico ou metas motivadoras

Ânsia pelo conhecimento sobre as leis fundamentais do funcionamento do mundo ou do universo. Tem como meta a transformação dos seus sonhos em realidade.

Interesses e estratégias utilizadas na busca de objetivos

Desenvolver uma visão de mundo, torná-la concreta e vivê-la. Cria de dentro para fora e busca realizar os próprios sonhos e projetos. É impelido pela visão e busca de consenso entre valores fundamentais e resultados desejados.

Manifestações comportamentais, afetivas e cognitivas através das quais o tipo pode se ma-

Visão, inovação, catalisação de mudanças, liderança, carisma e mediação.

nifestar

Temores, limitações, dificuldades e feridas narcísicas

Receio de ceder ao desejo de manipulação. Risco de tornar-se de fato manipulador. Temor de consequências negativas ou inesperadas.

7) O Cara Comum/Órfão:

Desejo básico ou metas motivadoras

Move-se pelo desejo básico de estabelecer e manter uma conexão com os outros. Tem como meta o pertencimento e a adequação a um grupo ou sociedade.

Interesses e estratégias utilizadas na busca de objetivos

Desenvolver sólidas virtudes comunitárias, como companheirismo e empatia. Se autocensura com frequência. É hospitaleiro, receptivo, aberto a aceitar ajuda e manifestações de amizade.

Manifestações comportamentais, afetivas e cognitivas através das quais o tipo pode se manifestar

Bom companheiro, trabalhador, empático, realista e pouco vaidoso. Tendência a acreditar na capacidade natural de todos os seres, independente das capacidades de cada um ou das circunstâncias para a positividade. Rejeita o artificialismo, a vaidade e posturas de superioridade. Aprecia e almeja ser considerado o cidadão sólido, que faz a vida funcionar, enraizado no bom senso.

Temores, limitações, dificuldades e feridas narcísicas

Teme abrir mão de si mesmo em troca de uma conexão superficial, a solidão e a alienação.

8) O Amante:

Desejo básico ou metas motivadoras

Deseja conseguir intimidade e experimentar o prazer sensual. Tem como meta a manutenção de um relacionamento próximo com pessoas, com o trabalho e com as experiências que ama. Quer um tipo mais profundo de conexão, que seja íntima, genuína e pessoal.

Interesses e estratégias utilizadas na busca de objetivos

Tornar-se cada vez mais atraente, em termos físicos, emocionais, comportamentais e psicológicos. Compartilhar seus sentimentos e pensamentos. Fazer as pessoas se sentirem especiais. Prazer em operar de modo consensual, envolvendo todo o grupo, garantindo que todos tenham direito à palavra e a expressar seus pontos de vista. Simultaneamente gosta de receber atenção individualizada.

Manifestações compor-

Paixão, gratidão, apreço, comprometimento. Colocar-se como

tamentais, afetivas e cognitivas através das quais o tipo pode se manifestar

parceiro, amigo íntimo, alegre, comunicativo, entusiasta, especialista, construtor de equipes e harmonizador. Envolvimento constante com o apaixonamento e com conteúdos anímicos. Tendência a apaixonar-se por pessoas, ideias, causas, trabalhos ou produtos. Ânsia por descobrir se será amado. Empenho na busca pela própria visão de felicidade e comprometimento com a pessoa ou o objeto amado.

Temores, limitações, dificuldades e feridas narcísicas

Arriscar-se a fazer de tudo para atrair os outros, agradá-los e perder a sua identidade. Medo de tornar-se indesejado e de ser abandonado por quem ama. Ciúme, inveja, obsessão. Quando não encontra o que deseja, tende a lutar pelo poder e a formar grupinhos ocultos.

9) O Bobo da Corte:

Desejo básico ou metas motivadoras

Desejo por viver o momento presente com alegria total. Tem como meta se divertir e alegrar o mundo.

Interesses e estratégias utilizadas na busca de objetivos

Quebra e subversão constante de regras - brincar, fazer piadas, ser engraçado. Usar da esperteza para enganar os outros, para livrar-se de problemas e desviar-se dos obstáculos. Desfrutar a vida e a interação pelo simples prazer de viver e interagir. Quebrar as categorias tradicionais de pensamento e ajudar a promover a inovação.

Manifestações comportamentais, afetivas e cognitivas através das quais o tipo pode se manifestar

Expressar comportamento irresponsável, apresentar-se como bobo, tolo, malandro, blefista, animador, palhaço, troteador ou comediante. Impulsividade e espontaneidade. Tratar a vida como jogo ou diversão. Crença na possibilidade de manter-se como é, e, ainda assim, ser aceito e adorado pelos outros.

Temores, limitações, dificuldades e feridas narcísicas

Auto complacência e irresponsabilidade. Risco de tornar-se maçante ou, por outro lado, aborrecer-se e desperdiçar a própria vida por considerá-la assim.

10) O Prestativo/Cuidador:

Desejo básico ou metas motivadoras

Desejo por cuidar e proteger os outros do mal. Tem como meta doar-se para ajudar os outros.

Interesses e estratégias utilizadas na busca de objetivos

Fazer as coisas pelos outros, mesmo que isso exija auto sacrifícios. Apoiar, ajudar e cuidar dos outros, especialmente quando os vê passando por necessidades.

Manifestações compor-

Altruísmo, compaixão, generosidade, cuidado com o outro,

tamentais, afetivas e cognitivas através das quais o tipo pode se manifestar

comportamento de ajuda e apoio. Equilíbrio entre o cuidar de si e o cuidar dos outros.

Temores, limitações, dificuldades e feridas narcísicas

Auto martírio por enganar os outros e ser enganado por eles. Temor diante do egoísmo e da ingratidão.

11) O Criador/Inovador:

Desejo básico ou metas motivadoras

Anseio por liberdade de ação para criar algo novo e duradouro. Tem como meta a formatação de sua autoexpressão e a manifestação de seus pensamentos.

Interesses e estratégias utilizadas na busca de objetivos

Expressar a própria visão, confiar no seu processo criativo e acreditar no poder da imaginação. Valorizar a autonomia e o processo criativo de um grupo.

Manifestações comportamentais, afetivas e cognitivas através das quais o tipo pode se manifestar

Autenticidade, curiosidade, expressão de dotes artísticos e/ou científicos, inovação, invenção, criatividade e devaneios. Capacidade para inovar e demonstração frequente de lampejos de inspiração.

Temores, limitações, dificuldades e feridas narcísicas

Perfeccionismo, confusão de ideias, intolerância com a falta de imaginação.

12) O Governante/Líder:

Desejo básico ou metas motivadoras

Desejo por assumir o controle para evitar o caos e garantir a segurança. Busca por metas concretas como criar uma família, uma empresa ou uma comunidade próspera e bem-sucedida.

Interesses e estratégias utilizadas na busca de objetivos

Agir com um senso natural de autoridade, que torne fácil aos outros segui-lo. Busca de atualização sobre o que acontece e gosto pela decisão. Busca por comando e controle. Promoção da ordem, da paz e da harmonia. Tomada de responsabilidades e exercício do papel da liderança. Empenho na procura pela melhor maneira de organizar as atividades e implementar procedimentos, como uma tarefa que lhe confere mestria pessoal e poder sobre o mundo. Interesse por papéis e relações estáveis e bem definidos em uma instituição ou grupo. Respeito à hierarquia e entendimento de que seu papel – quem ele é

e quais tarefas ele deve realizar – está claramente definido. Mostrar-se extremamente responsável e possuidor de muitas responsabilidades importantes.

Manifestações comportamentais, afetivas e cognitivas através das quais o tipo pode se manifestar

Expressão de liderança, responsabilidade, controle, aristocracia, cidadania responsável, preocupação com a imagem, o status e o prestígio, consciência de que a aparência lhe confere poder.

Temores, limitações, dificuldades e feridas narcísicas

Tornar-se despótico e autoritário. Tem medo do caos e de ser destruído caso não assuma o controle.

Diante do exposto, considera-se que as reflexões de Mark e Pearson (2018) e de Pearson e Marr (2007) e a proposição tipológica elaborada por esses autores têm potencial para auxiliar na compreensão do propósito que os indivíduos imprimem às suas vidas e na busca por concretizá-lo em suas dinâmicas de interação com os contextos nos quais eles se inserem.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

Esta seção aponta a abordagem da pesquisa, os instrumentos e as técnicas utilizadas na investigação proposta.

3.1 Caracterização da pesquisa

A pesquisa é de natureza aplicada, pois tem como intenção fundamental “gerar conhecimentos para aplicação prática, dirigidos à solução de problemas específicos. Envolve verdades e interesses locais” (SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009, p.35). Possui um caráter descritivo, que tem como intuito proporcionar maior familiaridade com um problema proposto e pretende torná-lo mais explícito ou, mesmo, construir hipóteses a partir dele.

Os métodos considerados apropriados para responder à questão proposta contemplam a abordagem qualitativa, por “preocuparem-se com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação das dinâmicas das relações sociais” (SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009, p.32). Ressoa, aqui, a perspectiva de Minayo (2001, p.21-22) segundo a qual essa abordagem “trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”.

Quanto aos procedimentos, foram utilizadas como técnicas para a coleta de dados: a) a realização de entrevista semiestruturada e b) a elaboração de um desenho e uma entrevista sobre ele.

Pretendeu-se, com a associação dessas técnicas, explorar e compreender a influência dos padrões tipológicos (tomados como padrões de estruturação do imaginário), descritos por Mark e Pearson (2018) e Pearson e Marr (2007), que possam estar envolvidos na motivação dos estudantes de graduação, em suas dinâmicas interacionais, durante a realização de atividades de pesquisa, entre si, com os orientadores e com os pesquisadores com quem eles trabalharam mais proximamente no período em que se vincularam ao projeto de iniciação científica.

3.2 O universo empírico

A pesquisa realizada se desenvolveu no grupo de pesquisa denominado Gabinete de Estudos da Informação e do Imaginário (GEDII)²², vinculado ao Programa de Pós-graduação em Ciência da Informação da Escola de Ciência da Informação da Universidade Federal de Minas Gerais (ECI/UFMG).

O universo empírico pesquisado foi o projeto de iniciação científica desenvolvido pelo GEDII, submetido à Pró-Reitoria de Pesquisa da UFMG, denominado “Tutoria científico-acadêmica em pesquisas sobre o fenômeno infocomunicacional: desenvolvendo habilidades investigativas”. Os participantes dessa investigação foram cinco estudantes de graduação do curso de Biblioteconomia (quatro bolsistas de iniciação científica voluntária e um bolsista PIBIC-CNPQ), que participaram, ou ainda participam, de atividades de pesquisa no projeto desde o seu início.

Como uma forma de verificar a adequação dos instrumentos propostos para a investigação aos objetivos da pesquisa foi realizada uma pré-testagem dos instrumentos utilizados para a coleta de dados. Essa etapa foi desenvolvida com a colaboração de um estudante de graduação, que iniciou no projeto junto com o grupo original e, no entanto, por problemas de compatibilidade de horários com o trabalho, atuou no projeto apenas no ano de 2018. Por ainda manter vínculos com o grupo, esse estudante se voluntariou para participar da avaliação das técnicas propostas para a coleta de dados.

3.2.1 O projeto tutoria científico-acadêmica em pesquisas sobre o fenômeno infocomunicacional: desenvolvendo habilidades investigativas

O projeto, ao qual se vinculam os bolsistas investigados, tem como objetivo promover a participação dos estudantes de graduação em um grupo de pesquisa, visando estimular o desenvolvimento de habilidades investigativas e contribuir para a sua formação acadêmico-científica, além do estabelecimento de vínculos identitários

²² O Gabinete de Estudos da Informação e do Imaginário (GEDII) foi criado em janeiro de 2017 a partir de diversas discussões epistemológicas com a proposta de consolidar o binômio informação-imaginário na Ciência da Informação. O grupo está cadastrado no diretório de grupos do CNPq, acessível pelo endereço <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/3022296834260274>.
Fonte: <http://gedii.eci.ufmg.br/>

com a instituição²³. Prevê a criação da oportunidade para alunos dos cursos de graduação da UFMG – preferencialmente dos cursos de Arquivologia, Biblioteconomia e Museologia – participarem de um programa de ações de iniciação científica, oferecendo a possibilidade de vivência nas atividades típicas da vida universitária, que envolvem ensino, pesquisa e extensão. O projeto pretende que a inserção nas atividades desenvolvidas no GEDII possa contribuir para a formação dos alunos, propiciando uma articulação entre a graduação e a pós-graduação.

A atuação dos alunos será baseada, desde os primeiros contatos com os líderes e pesquisadores do GEDII, em aulas e estudos (presenciais e a distância) sobre os temas nucleares da pesquisa desenvolvida pelo grupo e sobre os fundamentos da pesquisa científica em ciências humanas e sociais aplicadas. Além disso, propõe-se a imersão desses alunos nas atividades de pesquisa desenvolvidas pelos mestrandos e doutorandos integrantes de grupo e a participação deles na organização das atividades de extensão incluídas na programação anual do GEDII.

Para que isso seja possível, além da vinculação formal ao Programa e ao Grupo, cada aluno terá designado para si (em sistema de rodízio ou de acordo com as necessidades das pesquisas), um tutor (escolhido entre os líderes ou membros do grupo), que se responsabilizará por exercer o papel de facilitador ao ingresso desse aluno na atividade acadêmico-científica. A ideia é que, longo do tempo em que o aluno se vincule ao Programa, ele possa transitar pelos vários subprojetos e pesquisas desenvolvidos pelo grupo e possa usufruir ao máximo da diversidade de estudos e perspectivas dos pesquisadores como contribuição à sua formação (GEDII, 2018, n.p.).

A iniciativa também tem por propósito contribuir para fomentar a permanência dos alunos na instituição, através do incentivo ao engajamento no fazer científico, visto que “tem-se como objetivo último do Programa a redução de taxas de evasão ao propiciar a inserção mais precoce dos estudantes em atividades de pesquisa” (GEDII, 2018, n.p.).

O grupo analisado, composto por cinco estudantes do curso de graduação em Biblioteconomia, pode ser assim caracterizado (Quadro 1):

Quadro 1 – Identificação do perfil dos estudantes participantes da pesquisa

Estudante	E1	E2	E3	E4	E5
Gênero	Masculino	Masculino	Feminino	Feminino	Feminino
Idade	23 anos	25 anos	33 anos	27 anos	27 anos

²³<http://gedii.eci.ufmg.br/projetos/tutoria-cientifico-academica/>

Período no curso noturno de graduação em Biblioteconomia (à época da entrada na IC)	5º período	5º período	4º período	4º período	1º período
Tempo de participação no projeto de iniciação científica	5 meses	1 ano	1 ano e 6 meses	1 ano	1 ano

Fonte: elaborado pela autora de acordo com os dados coletados nas entrevistas.

3.3 A coleta de dados: uma investigação em etapas

No presente tópico, far-se-á uma descrição dos conceitos envolvidos em cada uma das etapas trilhadas no percurso metodológico, de modo a permitir um melhor entendimento das ações desenvolvidas, que compreenderam, na coleta de dados, conforme acima mencionado, a realização de uma entrevista individual, a elaboração de um desenho e posterior conversa livre sobre este.

3.3.1 Entrevista semiestruturada

A entrevista semiestruturada foi um dos instrumentos utilizados para a coleta de dados pelo fato de proporcionar uma sequência narrativa direcionada por um roteiro e, simultaneamente, permitir que elementos subjetivos aflorem livremente pela fala. Essa estratégia permitiu aos estudantes descreverem as suas vivências com o grupo de pesquisa, possibilitando a identificação dos padrões tipológicos que, dentro do *framework* proposto, estariam vinculados às suas identidades, caracterizando seus perfis.

A emergência e a posterior identificação desses padrões foram facilitadas pela utilização – na elaboração do roteiro – de uma série de actantes que, de acordo com Paula (2005), configura-se como um recurso complementar de estimulação à expressão de conteúdos simbólicos e afetivos durante a entrevista. O autor descreve a noção “actante” como uma estrutura dramática que descreve uma ação emblemática (típica) e que, quando presente em algum objeto, serve como referencial para que ocorra a projeção de conteúdos psicológicos. Para o autor, sua introdução na concepção de um roteiro semiestruturado permite ao entrevistado conectar-se ao

momento em que o imaginário se projeta na vida quotidiana ao apelar para uma situação emblemática que a ela se refira. Para Paula (2005), pelo:

fato de se vincular a subjetividade imaginária do narrador, o conteúdo presentificado, mesmo projetado num elemento exterior, conserva o dinamismo dramático sob a forma de uma narrativa. E esse dinamismo e sua lógica podem ser resgatados pelo leitor/investigador (PAULA, 2005, p.121).

Para o autor, o dinamismo do actante se expressa pela projeção dos conteúdos do imaginário em elementos que oferecem uma descrição da posição do eu do narrador (ou do "personagem", ou do elemento no qual o narrador projeta o seu eu) em diferentes situações e em cenários diversos. Paula (2005) destaca, ainda, o fato de o cenário ser particularmente interessante porque ele oferece, partindo de delineamentos individuais, subsídios para o reconhecimento do "universo mítico-arquetípico subjacente aos fenômenos coletivos, bem como dos regimes de relação que os "personagens" (conforme explicado acima) estabelecem com esse universo" (PAULA, 2005, p.122).

Os elementos básicos, que serviram de referência inicial para a formulação do roteiro para as entrevistas, foram inspirados no questionário original do inquérito utilizado para coleta de dados no *Pearson-Marr Archetype Indicator instrument – PMAI®* (PEARSON; MARR, 2007). Cabe ressaltar que adaptação feita, que teve por norte os objetivos da pesquisa, tornou o produto final distanciado do inquérito do PMAI® – restando dele apenas uma sutil semelhança, que não invalida a referência, mas que a torna adaptável aos pressupostos do presente trabalho ²⁴.

Deste modo, as entrevistas semiestruturadas foram realizadas com os cinco estudantes de graduação, individualmente, a partir da formulação de um roteiro (APÊNDICE C), que partiu do princípio, discutido em Pearson e Marr (2007, p.3), segundo o qual, para se atingir uma visão mais ampliada e real dos padrões tipológicos, envolvidos no aspecto motivacional dos estudantes em suas interações com o grupo, é importante conhecer um pouco da sua história individual ou da "jornada de

²⁴ Ressalta-se que os autores utilizam o inquérito do PMAI® para verificar os padrões com objetivos voltados para o autoconhecimento e esta pesquisa se vale da tipologia desenvolvida para analisar o comportamento de indivíduos em relação a um grupo de pesquisa. Nesse sentido, justifica-se a adaptação e a pouca semelhança entre as perguntas constantes dos inquéritos.

vida”, pois ela “simboliza sua experiência interna e direciona suas ações concretas no presente e no futuro”. Esse efeito é atribuído pelos autores ao fato de que os padrões tipológicos (aos quais eles se referem como arquetípicos), por carregarem significados alinhados às experiências e vivências passadas, seriam capazes de repercutir em suas ações no presente influenciando-as. Deve-se notar que, de forma análoga, a proposição da utilização e da identificação de modos de ação (actantes) tem estreita relação com essa interpretação e pode ser considerada outra forma de descrição do modo através da qual expressões aparentemente comuns, que descrevem situações do cotidiano, podem fornecer acesso a conteúdos carregados de elementos simbólicos e afetivos (quer sejam considerados como expressões do imaginário ou de bases arquetípicas).

Assim, pretendeu-se utilizar a entrevista para a detecção das formas como os estudantes percebem a si mesmos, o grupo “Gabinete de Estudos da Informação e do Imaginário (GEDII)”, seus partícipes e as interações infocomunicacionais estabelecidas com eles (com foco nas atividades de compartilhamento de informações) e como eles avaliam a sua participação nessas atividades. Nessa etapa, as questões foram concebidas de forma que os entrevistados, ao descreverem suas interações e seus sentimentos, pudessem oferecer referenciais a serem cruzados com os quatro alinhamentos motivacionais e os vínculos buscados como recursos para a satisfação das necessidades, que são parte dos elementos centrais que estruturam o modo de funcionamento de cada perfil tipológico proposto por Mark e Pearson (2018), a saber: anseio por independência e satisfação (perfis Inocente, Explorador/Buscador e Sábio); anseio pelo risco e a mestria (perfis Herói/Guerreiro, Fora-da-lei/Revolucionário, Mago); anseio por pertença e prazer (perfis Cara Comum/Órfão, Amante, Bobo da Corte); e anseio por estabilidade e controle (perfis Prestativo/Cuidador, Criador/Inovador, Governante/Líder).

Na medida do possível, e como uma forma de evitar suggestionar as respostas, essa busca pela relação/influência entre o alinhamento dos perfis tipológicos e situações de facilitação ou dificuldade das interações infocomunicacionais foi feita de forma indireta, através da proposição de perguntas que evocassem incidentes críticos, por meio da rememoração de eventos passados. Segundo Flanagan (1973), pode-se considerar como um incidente crítico:

[...] qualquer atividade humana observável que seja suficientemente completa em si mesma para permitir inferências e previsões a respeito da pessoa que executa o ato. Para ser crítico um incidente deve ocorrer em uma situação onde o propósito ou intenção do ato pareça razoavelmente claro ao observador e onde suas consequências sejam suficientemente definidas para deixar poucas dúvidas no que se refere aos seus efeitos (FLANAGAN, 1973, p.100).

Assim, as perguntas foram elaboradas de forma a solicitar que os entrevistados narrassem situações emblemáticas, típicas e que evidenciassem as características melhor definidoras do tema de interesse do tópico. Entendeu-se que, a partir do material colhido nas entrevistas seria possível, tanto o reconhecimento de certos padrões ou situações típicas que permitiram a identificação, nos relatos dos alunos sobre si mesmos, de perfis tipológicos semelhantes aos propostos por Pearson e Marr (2007), bem como, a partir da confrontação desses relatos com as concepções descritas em Mark e Pearson (2018), identificar as motivações às quais eles poderiam estar vinculados, além da relação desses perfis tipológicos com as identidades dos estudantes, do grupo e com as práticas correlatas à interação com a informação (ações, reações, suas escolhas e suas narrativas) por eles desenvolvidas no contexto da vida acadêmica, caracterizando, dessa forma, suas interações no grupo de pesquisa.

3.3.2 Elaboração do desenho e entrevista sobre ele

A elaboração de um desenho e consequente entrevista sobre ele foi utilizada para coleta de dados visando articular o “material projetivo (inconsciente e consciente) como forma de expressão não verbal” (PAULA; ARAÚJO; ANTUNES, 2017, p.720). Considerou-se esta técnica adequada para a apreensão da dimensão simbólico-afetiva dos estudantes, relacionada às suas jornadas e narrativas de vida, que pudesse estar vinculada às suas histórias (vivências e experiências no momento presente) com a iniciação científica e envolvida na motivação de seus comportamentos. Na pesquisa, esta etapa consistiu na elaboração, pelos estudantes, de uma imagem gráfica, relacionada à experiência com a iniciação científica, às relações entre seus partícipes e às ações de trocas e comunicações estabelecidas entre eles, objetivando reconhecer, a partir dos pictogramas, os padrões e situações arquetípicas que podem estar presentes na motivação de suas ações e comportamentos (APÊNDICE B).

Cabe destacar que a mesma preocupação, exposta acima (de não sugestio-
namento), quando da descrição da concepção geral da entrevista, orientou também
a proposição do desenho. As instruções para a sua realização contemplaram a pro-
posição de uma representação pictórica da interação específica entre o entrevistado
e o grupo, procurando evitar que o desenho acabasse versando sobre assuntos ale-
atórios, valendo aqui o mesmo argumento exposto anteriormente quanto à utilização
do conceito do actante na elaboração das entrevistas. Considerou-se, assim, que a
solicitação de informações sobre uma situação típica e específica pudesse se tornar
um veículo para a efervescência de conteúdos subjetivos, inconscientes ou oriundos
do imaginário a partir do dinamismo do “efeito actancial” (Paula, 2005, p.126).

Em relação à entrevista sobre o desenho, esta consistiu de uma conversa in-
dividual com cada um dos cinco estudantes sobre o desenho produzido por eles, so-
licitando que explicassem o desenho elaborado e a relação entre os elementos con-
tidos nele. O objetivo era, posteriormente, desenvolver uma leitura de suas narrati-
vas de vida e sobre como essas se relacionam com as formas como eles comparti-
lham informações e constroem conhecimento.

Esta apreensão visou reconhecer os padrões que poderiam, possivelmente,
estar vinculados à constituição das identidades dos estudantes e contribuir para a
identificação dos perfis tipológicos que melhor os representam e, dessa forma, para
a compreensão da sua performance, no enredo da história que eles vivenciaram du-
rante a iniciação científica. Esta proposição objetivou a utilização desse mapa des-
critivo como um recurso para lançar luz sobre uma possível interferência das rela-
ções que eles estabelecem entre as imagens construídas no imaginário e atribuídas
tanto ao grupo de pesquisa como um todo, quanto aos seus orientadores nas ações
compartilhamento de informações.

Como já foi descrito, anteriormente na fundamentação teórica, o pressuposto
subjacente aqui é que exista um alinhamento entre os padrões vivenciados por cada
um dos estudantes (Inocente, Rebelde, Cara Comum, etc.) – descritos em Pearson
e Marr (2007) e o “lugar”, por assim dizer, que o grupo, seus coordenadores e tuto-
res ocupam em cada história pessoal (descrito, analogamente, pela atribuição de
uma imagem a eles: sábio, governante, bobo, rebelde, etc.) – conforme descrito em
Mark e Pearson (2018) – e que isso possa facilitar ou prejudicar as iniciativas de

compartilhamento de informações e, conseqüentemente, de construção de conhecimento e estabelecimento de vínculos, que seriam evidenciados tanto por meio da fala (entrevistas) quanto de uma representação imagética (desenho).

4 RESULTADOS

O eixo central utilizado na análise dos dados da pesquisa foram os descritores tipológicos estabelecidos por Pearson e Marr (2007) e por Mark e Pearson (2018) e a sua confrontação com os relatos e desenhos produzidos pelas(os) entrevistadas(os). Essa confrontação, que se constituiu como o movimento inicial para o reconhecimento dos perfis tipológicos, baseados nos padrões desenvolvidos pelos autores, teve dois vértices como referências de condução do olhar para a leitura desenvolvida por esta pesquisadora: o método da amplificação e a estratégia da circum-ambulação. Essas mesmas duas referências continuaram sendo utilizadas, sempre que necessário, ao longo do processo de análise, inclusive quando ocorreu o delineamento das categorizações e o seu confronto dos resultados encontrados com o referencial teórico.

Paula (2005) identifica como amplificação (tomando como referência Samuels, Shoter e Plaut, 1988), o método interpretativo proposto por Jung que, através da busca por paralelos entre conteúdos diversos, provenientes de várias fontes, relacionados ao tema em análise, busca alcançar uma profundidade de leitura que vá além da atitude típica do observador usual (puramente pessoal, individualista e, portanto, tendenciosa) sobre uma questão. Sinteticamente, o método associativo da amplificação utiliza, na compreensão e na investigação de conteúdos psicológicos, o estudo comparativo dessa representação simbólica que está sendo analisada em relação a conteúdos oriundos da mitologia, de situações históricas, de dados culturais, da religião e de um vasto conjunto de fontes que vão de referências científicas e artísticas aos contos de fadas.

Ao se referir à circum-ambulação, Paula (2005) irá se basear em Sharp (1993) para descrever uma forma diferenciada de tratar o tema abordado. Ao referir-se a ele sob diversos pontos de vista, esse modo de trabalhar o dado é proveitoso por ser circular e não linear. Diferentemente do método associativo tradicional que, ao buscar associações sucessivas ao resultado final da associação, se afasta do tema original (como uma sequência clássica da psicanálise, que começa com um sonho onde aparecia o ato de pentear cabelos e termina com a interpretação dessa imagem como uma representação do intercurso sexual), a circum-ambulação mantém-se sempre próxima a ele (por exemplo: pente, cabelo; pente, antigo; pente, cas-

pa; pente, de osso; pente, minha avó; pente, puritana; etc. Eventualmente o conteúdo sexual poderia surgir, mas surgiria rodeado de um panorama muito mais rico e profundo para a análise).

Desse modo, a partir do reconhecimento dos perfis tipológicos, que puderam ser identificados por meio do discurso extraído da fala dos bolsistas, na entrevista, em consonância com a análise do desenho e de sua narrativa, foi realizada uma análise de todos os dados registrados para identificar as motivações (em parte inconscientes) resultantes do alinhamento das necessidades que os estudantes têm (por pertença ou independência, por exemplo), processo que se repetiu tanto na narrativa que eles construíram para si mesmos, quanto na forma como eles enxergam o grupo e os seus interagentes.

De modo semelhante, a busca pela identificação das motivações e dos alinhamentos que eles estabelecem com as necessidades foi reproduzida na análise do estabelecimento dos vínculos construídos durante as interações ocorridas no grupo de pesquisa e do papel desse contexto em suas interações infocomunicacionais. Buscou-se, ao apelar para esse recurso, aproveitar ao máximo o fato do alinhamento que os indivíduos estabelecem com os padrões tipológicos fornece “informações importantes sobre a sua maneira fundamental de ver o mundo, o que você está [eles estão] naturalmente motivado[s] a fazer e, dessa forma, seu propósito fundamental” (PEARSON; MARR, 2007, p.22).

De uma forma mais detalhada, os padrões tipológicos, desenvolvidos por Pearson e Marr (2007) e por Mark e Pearson (2018), são descritos em sua relação com as experiências individuais, através de doze tipos expressos sob a forma de perfis²⁵, bem como aquilo que é referido pelos autores como seus potenciais e dificuldades. Essa proposição foi tratada, aqui, a partir da pressuposição de que esses perfis poderiam estar vinculados à identidade dos estudantes e influenciarem, inconscientemente, suas histórias de vida no momento presente, tanto de modo positivo ou negativo.

²⁵ Os doze tipos a serem identificados correspondem, conforme mencionado no referencial teórico, aos perfis: Inocente, Cara Comum/Órfão, Herói/Guerreiro, Prestativo/Cuidador, Explorador/Buscador, Amante, Fora-da-Lei/Revolucionário, Criador/Inovador, Governante/Líder, Mago/Visionário, Sábio e Bobo da Corte.

Admitiu-se, conforme já mencionado, que a identificação do alinhamento dos bolsistas investigados com os padrões tipológicos propostos, e caracterizados sobre a forma de perfis, poderia vir a constituir perfis tipológicos individuais que forneceriam informações importantes sobre o que os estudantes estão, naturalmente, motivados a fazer e, dessa forma, sobre quais são seus propósitos fundamentais. Dessa forma, pôde-se propor que a análise dos potenciais e das dificuldades que puderam ser identificados nos materiais produzidos pelos estudantes, reuniria recursos para estabelecer um maior entendimento da complexidade e singularidade das suas interações infocomunicacionais, dos vínculos estabelecidos e da construção de conhecimento decorrente da vivência na iniciação científica.

4.1 Análise dos dados

Apresenta-se, a seguir, a análise realizada com base no material coletado nas entrevistas.

4.1.1 Entrevistado 1 (E1)

O estudante é do sexo masculino (designação biológica), tem 23 anos e estava cursando o quinto período do curso de graduação em Biblioteconomia quando entrou na iniciação científica. E1 participou do projeto de IC por cinco meses e se desvinculou antes do encerramento da bolsa por incompatibilidade de horários entre estudo, trabalho e iniciação científica. Tanto a entrevista semiestruturada, quanto o desenho construído e a entrevista sobre ele, realizadas com o estudante, apontaram elementos significativos relativos ao compartilhamento de informação, à construção de conhecimento, ao estabelecimento de vínculos afetivos e à identificação do perfil tipológico, que são a seguir descritos:

a) Compartilhamento de informação e construção de conhecimento

Para E1 o compartilhamento e a troca de informações ocorreram durante as primeiras atividades que o estudante participou junto ao grupo de pesquisa, como as reuniões introdutórias e os eventos que foram realizados:

*eu acho que, nos eventos essa troca de informação foi mais presente, eu acho que... dentro dos encontros, como tinha assim muito a se apresentar, acho que teve um roteiro que tinha muito que apresentar, muitos grupos e tudo, então **teve um compartilhamento de informação interessante entre os membros veteranos do grupo e***

quem tava entrando..., mas entre quem tava entrando, entre si ali, num teve tanto. Acho que até, acho que até por causa do tempo mesmo, porque a gente precisava primeiro conhecer o grupo, conhecer os veteranos, o que era feito no grupo, e isso eu acho que não permitiu conhecer cada uma das pessoas que tavam entrando ali.

*[...] eu olhava com o Paixão e com a Lili, então eu pegava mais, eu acho que eu peguei, **busquei mais informação com o Paixão, com a Lili e com os pesquisadores que eram chamados**, que com os veteranos ou com, com os meninos que entraram comigo, assim.*

*[...] eu lembro que eu, teve uma vez que eu pedi é, ajuda pro, pro Claudio com alguma pesquisa que eu tava tentando, que eu tava pensando em fazer. Tudo que **a gente conversou e tudo, ele falou sobre algumas, alguns autores que eu poderia procurar e me emprestou um livro [...]**.*

*[...] **ele me deu um direcionamento** pra quando eu quisesse outros autores do meio acadêmico [...].*

Um aspecto importante que E1 menciona, e que se considera favorecer o compartilhamento de informação e a construção de conhecimento, pode ser visto na forma como o trabalho foi conduzido pelos coordenadores ao oportunizar aos bolsistas encontros exclusivos com palestrantes externos e organização de atividades de divulgação científica:

*[...] **foi muito importante pra mim assim... a questão dos encontros com os com... os palestrantes** e tudo... que... que eu acho que é... que algumas atividades que eram, que são obrigatórias que foram transformadas de... pra algo prazeroso e que realmente deu pra aproveitar [...] a gente conseguia abstrair não só pra dentro do, do grupo, mas também pra nossos próprios interesses de pesquisa assim né... que nem ele fa... ele... **a gente chegava e sentava cada um assim com os palestrantes pra conversar sobre o que queria ou o que... ou, ou o que pensar sobre a área.***

Esses encontros foram, inclusive, mencionados pelo estudante como seus momentos mais marcantes na IC, ao possibilitarem o autodesenvolvimento por meio das relações estabelecidas com pesquisadores externos,

*[...] eu colocaria... dois assim... [...] um foi muito... **a palestra do Marco Heleno...** o... por... **tanto pelo conteúdo e tudo por eu ter con... por eu ter tido o contato com ele** antes e um pouco depois e tudo... e por... e até... dos pale... os palestrantes daquela vez, que eu gostei bastante dos palestrantes daquela vez, então toda aquela... aquele, aquele momento do... do... colóquio [...] e... a outra foi com o... foi na **conversa com o Filipe [...]** e o **Malheiro**, isso. E a segunda foi nele, e foi tipo... é... a segunda é... essa mais importante né, muito por causa de... é... **foi uma... uma... conversa importante** por*

conseguir enxergar... mais ou menos... o pensamento... de... de algumas pessoas sobre alguns pesquisadores... e como os pesquisadores realmente são, ou podem ser assim em geral.

situações que também se caracterizaram como seu momento mais feliz na IC:

*[...] o colóquio todo em si. Porque o colóquio [...] ele... me permitiu fazer parte da construção do evento. Eu conheci o pesquisador antes e eu participei nas tarefas assim de construir e fazer que dá certo e ver o palestrante lá na frente e cê vê que as pessoas gostaram e tudo... então, faz... é... te faz parte que você construiu aquele evento... e o produto, e vê que o produto... foi bom e... depois ainda tem a... a oportunidade de conversar com essas pessoas então eu acho que esse é, é, **é assim o momento mais feliz assim... de conseguir essa... essa realização né... de conseguir fazer parte de construir esse evento com todo mundo** e tudo... e, e... ver que todo mundo conseguiu traba... trabalhar em equipe e tudo.*

*[...] eu acho que **é a questão de é realmente fazer parte** assim, e não só é assistir ou algo do tipo, ou só chegar, conversar com o pesquisador, sentar, assistir e depois conversar com o pesquisador e pronto e não fazer parte da, da... de todo.*

Sobre a percepção em relação ao compartilhamento de informação e à construção de conhecimento, E1 menciona que o aprendizado, a partir das vivências junto às atividades executadas durante a iniciação científica, transcorreu de forma tranquila, tanto com os demais bolsistas, quanto com os orientadores, mesmo no pouco tempo de convívio:

*eu acho que **no geral bem confortável**, [...] com os outros colegas da iniciação científica eu tinha muito essa... eu até era bem confortável nesse sentido assim.*

*[...] com os orientadores [...] era bem, **bem confiante, bem, bem confortável** assim conversar com eles assim, num tinha nenhum problema. Eu... sabia mais ou menos o que eu conseguiria... o que eu deveria tirar de, de... de dúvida com o Claudio, o que eu deveria, o que eu conseguiria tirar de dúvida com a Lili... então eu era bem seguro dessas, dessas co... coisas que eu era bem seguro assim. É na comunicação. O Claudio até mesmo as vezes até chegar e conversar sobre problemas pessoais mesmo, eu poderia che... sabia que se eu chegasse e conversasse com ele eu teria essa atenção de... quase um, um psicólogo mesmo né, é chegar e conversar com ele assim, risos.*

*[...] Então **eu acho que essa... essa intimidade** assim, vamos colocar, é bem **muito válida**, é muito importante.*

Conforme mencionam Di Chiara et al. (2010), o compartilhamento de informação é parte integrante das relações que um indivíduo mantém em seu espaço de convívio sendo inerente ao modo como este convive com seus pares. No ambiente científico, de acordo com as autoras, os laços mantidos pelos pesquisadores com especialistas de áreas correlatas podem facilitar a colaboração e o compartilhamento, condição que foi percebida na narrativa de E1 ao relatar o ambiente de confiança que permeava o relacionamento com as pessoas do grupo de pesquisa.

b) Vínculos estabelecidos

Conforme os relatos de E1, foi possível perceber que as relações entre os coordenadores, tutores e bolsistas de IC eram permeadas por situações de afetividade. O estudante relaciona tal fato a vários momentos de sua vivência no grupo, principalmente os que envolviam o convívio mais próximo com os coordenadores:

[...] eu gostava de ir e poder comentar com o... o Claudio e a Lili, eu acho que talvez isso seja uma coisa importante, que eu via muito a questão de ir e comentar com o Claudio e a Lili, eu via muito além disso assim, sabe... eu ia e aí conseguia tirar alguma... de tirar conhecimento do Claudio e a Lili, acho que talvez esteja em alguma coisa, eu não via muito de tirar conhecimento ou dos meus colegas ou dos veteranos, eu acho que ficava muito nos dois assim.

*[...] eu acho muito o modo como... a Lili e o Paixão se importam assim... que nem eu falei... muito importantes, **eles realmente são bem próximos, bem acessíveis** e tudo, essa conversa assim, são... é tudo bem feito como se fosse uma conversa e tudo.*

*[...] eu num vô colocar felicidade, acho que não chega a ser tão intensa, mas de... não sei se é alívio também não... **é alguma coisa entre alívio e felicidade de... poder ir... ir conversar com o Claudio e a Lili sobre alguma coisa que eu tava pensando assim... em questão da... de pesquisa assim.***

Acredita-se, pelos relatos de E1, que as relações vivenciadas contribuíram para a construção de vínculos, principalmente em relação ao grupo de pesquisa (GEDII):

*[...] eu, em relação ao grupo eu via muito, tipo assim, questão de, **eu tinha muito orgulho assim tipo assim de, de falar** que quando tinha algum comentário na sala ou alguma coisa assim, que eu mais comentava era mais na sala mesmo... tipo assim, não, num sei o quê, **eu também faço parte do GEDII e aí eu ajudo com isso, eu vi isso, aquilo, então eu tinha muito orgulho de falar nesse sentido assim.***

[...] o grupo em si, como ele cumpriu uma das coisas que eu queria quando eu entrei pro grupo, que era **me trazer um, um ânimo a mais pra conti... é, é, pra continuar no curso** ou Conti é... como eu posso falar é... não é um ânimo a mais... mais... é... é quando cê já tá um pouco saturado assim do curso e tudo, cê tá cansado, cê tá meio assim não sabe se quer ou não, **mas ele trouxe essa vontade de, de continuar no curso, essa vontade de... que... de ver esse valor assim na área que talvez eu não tivesse vendo.**

[...] teve uma época que eu tava muito já, nem queria vim aqui, vim aqui na ECI, e aí o... o... **a iniciação científica, o GEDII era um... um dos motivos, tipo assim, não, eu vou aí porque tem GEDII hoje, tem reunião do GEDII hoje.**

c) Perfil tipológico e motivação

Na narrativa de E1 sobre sua experiência na iniciação científica, bem como sobre sua história de vida, é possível perceber, com maior frequência, elementos que ligam o estudante a aspectos relativos a experimentar uma vida melhor, mais autêntica e mais gratificante para descobrir seus propósitos, que é perceptível, por exemplo, nas falas:

[...] eu tava é... mais ou menos tentando me achar na área, um pouco perdido em relação ao curso e tudo e aí eu decidi tentar também a iniciação... a iniciação científica, é... pra ver né, pra mais... pra descobrir tudo [...] aí **eu decidi entrar e, e, e... e tentar me descobrir um pouco dentro da área da... da... da... biblioteconomia, ciência da informação e da psicologia, ver se seria um caminho pra mim, é na, na parte acadêmica.**

[...] eu comecei a fazer um paralelo de tudo que eu conhecia e **comecei a tomar meu próprio, meu próprio gosto pras coisas; também a gente acaba sempre tendo um primeiro norte ali.**

Nota-se que o estudante é cauteloso frente a situações que possam amarrá-lo a alguma coisa,

[...] muitas vezes a situação da pessoa faz a pessoa... e isso me fez prevenir para que situações não me tornem coisas que eu não quero ser [...] e **isso me faz ter um pé atrás sempre que alguma coisa ou... vamos supor feliz demais né alguma... situação... é atípica acontece, seja pra feliz ou pra infeliz assim.**

[...] assim... ter... **ser mais cabeça fria na hora de analisar as coisas assim...** eu acho que flutua entre isso sabe... cê buscar conhecer mais, cê... não, não deixar acho que a emoção falar acima da razão... acho que não sei se da razão, mas saber que na hora da... que emoção faz você fazer coisas que num... num é exatamente o que você queria [...].

e busca explorar novas ideias e experiências:

*[...] eu acho que eu sou tipo assim, que eu falei porque que eu gosto de coisas bem diversas assim... **eu sou muito de experimentar assim... [...].***

Esses elementos permitem associar E1 ao padrão tipológico do Explorador, que tem, segundo Mark e Pearson (2018), além das características acima, o desejo de ser livre para explorar o mundo, que pode ser visto, por exemplo, quando o estudante aponta as duas histórias que marcaram sua vida quando era criança: “O Menino e o Rio²⁶” e “O Menino no Espelho²⁷”:

*[...] eu acho que **eu conseguia... muito me aproximar do personagem... muito porque ele era o menino acho que mais ou menos da minha idade na época e... [...]** eu acho que... o que eu me identificava um pouco com ele, porque o Menino do Rio ele, ele vai andando né... ele tá so... ele vai encontrando com os personagens, eu não lembro muito da história, mas eu sei que ele vai encontrando com personagens assim sabe, **o Menino do Rio ... ele tá por ele mesmo andando assim, conhecendo né... e eu sempre tive isso de... and... não tá sempre assim em casa... eu sempre tinha essa liberdade de andar por Sabará inteiro se eu quisesse assim [...]** eu conseguia andar livremente né... eu acho que o Menino do Rio e o Menino no Espelho ele tinha essa liberdade.*

Mark e Pearson (2018), ao caracterizarem esse padrão (que tem como lema “Não levante cercas à minha volta”), destacam, ainda, outros pontos que permitem associar E1 ao perfil do Explorador. Exemplos disso são as características relacionadas à autonomia e ambição “*fui aprendendo, fui vendo todas as pessoas que pareciam ser extremamente inteligentes e eu também queria ser inteligente assim*”, e o desejo de escapar das armadilhas causadas pela rotina e pelo tédio, pontos também identificáveis nesse perfil. A menção ao personagem Naruto e a necessidade de E1 competir com alguém, parecem remeter a esse desejo de não estagnação:

*[...] **Naruto**, que é um desenho... por exemplo, **lá tem os dois que são rivais**, vamos colocar assim... **eles são amigos, mas são ri-***

²⁶ “O Menino e o Rio, obra de Ângelo Machado, narra as fascinantes aventuras de um menino e seus companheiros, à procura de um rio não poluído” (<http://www.le.com.br/leitor-fluente/o-menino-e-o-rio>).

²⁷ “O Menino no Espelho é a primeira publicação de Fernando Sabino. A história se passa no início da década de 1930, em Belo Horizonte. Fernando, o protagonista e narrador da obra, é o Fernando Sabino em sua infância. Com oito anos, o garoto vive as típicas aventuras de uma criança levada, sonhadora e extremamente astuta” (<https://www.bonashistorias.com.br/single-post/2018/11/13/Livros-O-Menino-no-Espelho-As-memorias-infantis-de-Fernando-Sabino>).

vais... então eles tão, eles tão sempre competindo um com o outro e evoluindo com isso... então, nos jogos eu sempre tive essa visão dele... com esse colega meu... que fica sempre lá em casa... só que na vida... a gente começou a competir [...] porque competir conquista né... [...].

*[...] eu, eu sinto que **eu tô começando a parar** um pouco também **porque eu não tenho com quem competir** sabe, quem progredir comigo... comparar comigo vamos dizer assim... eu acho que eu... acho que isso era um pouco do meu ânimo de fazer assim sabe, trazer o meu amigo, fazer ele... evoluir comigo assim, um competindo com o outro...acho que é um pouco disso.*

Cabe destacar nessa análise que os relatos de E1 também trouxeram relação com outros padrões tipológicos. Foi possível ver, por exemplo, características do Sábio quando o estudante menciona sua busca por oportunidades de aprendizado:

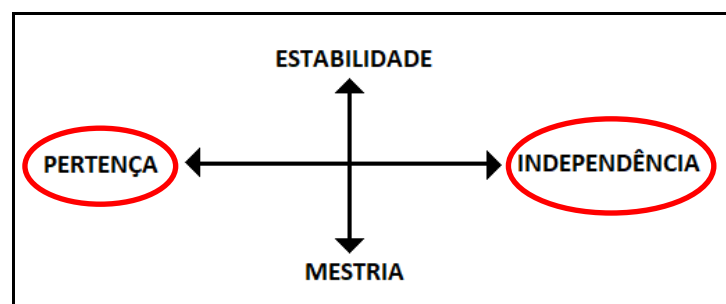
*[...] eu sempre gostei de história né, tanto por causa dos livros e tudo... e... **sempre gostei de conhecer** mais de conhecer outras culturas [...].*

*[...] eu acho que pode sempre relacionar muito com a questão de se... de observar assim... sempre me colocar como se tivesse é... assistindo as pessoas a... a minha volta assim, em vários momentos assim... sabe... porque **eu sempre tive o pensamento que todo mundo tem alguma coisa a ensinar.***

*[...] eu... **sempre quero mais... aprender mais assim... eu acabo sendo muito eclético em... várias coisas assim.***

Olhando sob a perspectiva motivacional é possível verificar, conforme apresentado na Figura 3, que os perfis Explorador e Sábio são ligados ao anseio por independência e satisfação. Segundo a narrativa de E1, percebe-se o anseio pela liberdade como uma característica forte, contraposta pelo sentimento de pertencimento mencionado pelo entrevistado em algumas passagens, como ao relatar o orgulho de pertencer ao grupo, o que situa os impulsos motivacionais relacionados ao estudante no eixo pertença-independência (Figura 4):

Figura 4. Análise do eixo motivacional de E1



Fonte: elaborada pela autora, baseado em Mark e Pearson (2018).

Essa associação possibilita inferir que E1 oscila seus interesses na busca de uma combinação específica de motivações, cujo dilema psíquico de significação pode estar relacionado ao receio de abandono ou uma sensação de vazio, e sua alternativa simbólica de resolução alternar entre o fazer parte de uma comunidade ou encontrar a felicidade, circunstância que ocorre porque, segundo Mark e Pearson (2018, p.29), existe na psique humana a tendência de procurar o equilíbrio.

d) Aspectos simbólicos da relação entre E1 e o grupo de pesquisa

A análise simbólica da relação estabelecida entre o estudante, os integrantes do grupo de pesquisa e a iniciação científica, conforme mencionado no percurso metodológico, pode ser contemplada a partir de elementos retirados de dois momentos: por meio da inserção de perguntas que usaram elementos para evocar os aspectos simbólicos dessa relação e por meio da elaboração de um desenho.

Em relação às associações simbólicas, presentes na narrativa, E1 associou à iniciação científica (IC) os seguintes elementos:

- IC como caminho pra algum lugar:

[...] um caminho de domínio do... do básico do... entre... da informação de, de... do básico sobre informação, é... imaginário e... como as duas... e como esse binômio como é colocado né... esse binômio tem relação um com o outro assim... acho que é realmente do domínio do básico assim, o conhecimento bem embasado assim de como esses dois conceitos funcionam assim.

[...] eu acho que esse caminho poderia levar... [...] você até é...um, um, um... uma bifurcação que te dá várias opções do que você pode pesquisar e tudo assim.

- IC como um objeto ou uma coisa:

eu vejo a iniciação científica muito como... um livro e um... [...] tipo uns vidrinhos de química ou até todo um aparelho de decantação e tudo assim... [...] que eu acho que significa muito tipo conhecimento e experimentação assim... que é muito nessa ideia assim... cê adquirir conhecimento e saber os experimentos de outras pessoas ou as pesquisas de outras pessoas e fazer as suas próprias.

- IC como um animal:

[...] eu acho que um... uma águia ou alguma ave assim nesse sentido, mas não uma águia adulta ou algo do tipo assim... acho que mais uma águia jovem ou algo do tipo... é porque te dá uma... te dá uma visão né... uma visão do todo... que eu acho que é mais ou menos o

que a águia tem... quando ela tá é... sobrevoando e tudo... e... e... acho que muito porque eu vejo sei lá, uma beleza, uma imponência na águia quando ela já é adulta e formada assim... eu acho que é um pouco a imagem do conhecimento assim né... que é como pessoa... quando a pessoa o tem assim e tudo.

- IC como um estilo musical:

eu colocaria alguma daquelas adaptações de música pop no piano... [...] é... porque eu vejo que é... a gente vê muito a academia né, o estudo científico como algo mais clássico, mais... de, querendo ou não, mais de... é mais de que a música clássica sempre teve né demais de elite, entre aspas assim, e a academia ela não foge muito disso né, pelo menos hoje em dia, e hoje em dia tá mudando, eu acho que isso, por isso que hoje em dia tá mais popular, tá mais acessível... e a iniciação científica acaba que meio sendo meio que a porta de entrada pra esse mundo, pra pessoas novas né. Então aí eu acho que entre um pouco a música pop, que é mais acessível e tá ali pra todo mundo. Então seria... eu conheço muita gente que começou a gostar de música clássica por causa dessas adaptações bem simplesinhas assim de música pop no piano por exemplo. Então eu acho que a iniciação científica entra um pouco aí eu acho.

- IC como uma pessoa:

eu colocaria como uma mulher... extrovertida... focada... é... inteligente... e... humilde... acho que... acho que seriam essas características assim, mais como... como característica física eu acho que eu não vejo muito além disso não... num sei, por algum motivo talvez uma mulher com óculos ou alguma coisa assim... uma roupa bem casual... nada muito além disso assim... mas nada despojado demais... acho que isso.

[...] como uma mulher também eu consigo... imaginar [...] aquele afeto de mãe assim e tudo né... aquele mais próximo que taria pra acolher ali quem tá perdido no mundo.

[...] Humilde eu acho que é muito por acolher quem tá... quem tá... quem desconhece, quem tá chegando agora, o novato, o... o... o leigo... acho que humilde nesse sentido.

Em relação aos componentes do grupo de pesquisa, de forma específica, os coordenadores e um dos tutores, o discente fez as seguintes associações ao ser solicitado a relacionar cada um deles a um animal, uma coisa ou a um estilo musical:

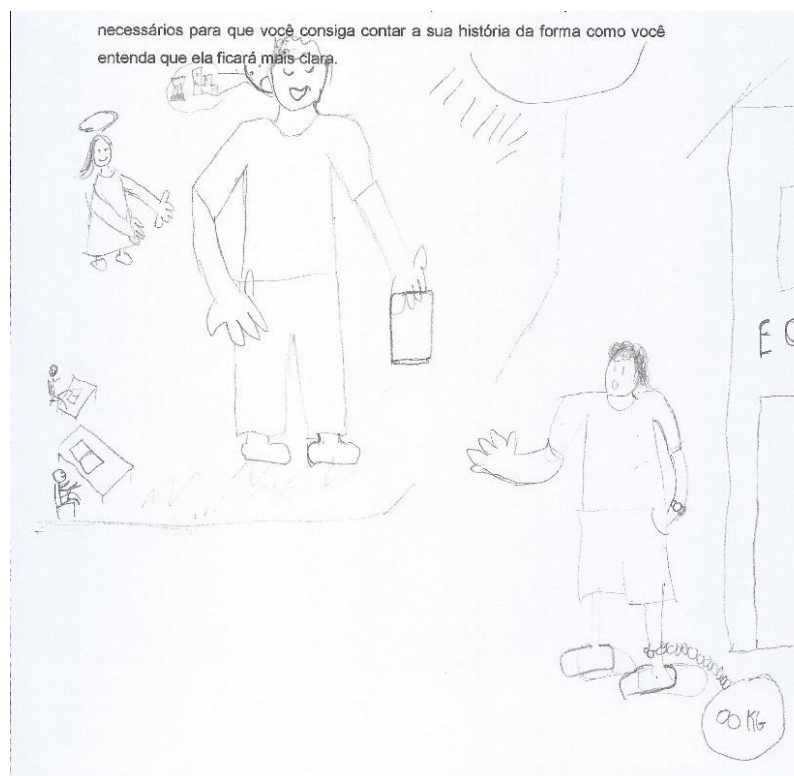
[...] A Eliane eu colocaria como uma coruja. [...] a coruja tem muito isso de... ter aquilo de ser a mamãe coruja né e tudo... e também porque ela passa muito conhecimento, representa conhecimento, mas ela é do tipo que... tipo faz um... um só um pio assim né, muito quieta assim e tudo... acho que, acho que representa bem.

Acho que o Claudio eu colocaria... uma raposa, eu acho. [...], mas não o estigma de que a raposa tem de trapacear né, mas de ser esperto, e, e, e... e a raposa é bem... querendo ou não ela é bem destemida, mas não destemida como sei lá o leão que chega quase a ser idiota e quer se provar o melhor né. A raposa ela é... é, é... não tem medo de, de aparecer e tudo e é esperta e tudo e... bastante vaidosa, se vê assim, é bastante vaidosa... eu acho que mais nesse sentido assim.

[...] a Tati por algum motivo eu vejo como uma... um estilo musical assim, seria mais um... um... um... algum estilo musical bem... brasileiro e bem agitado assim eu acho... não consigo ver muito diferente assim não... não sei, um samba ou alguma coisa do tipo assim.

Em relação ao desenho, E1 estruturou sua história com a iniciação científica, os coordenadores, colegas e tutores por meio da representação abaixo (Figura 5)

Figura 5. Desenho elaborado por E1



Fonte: Dados de pesquisa.

Pela entrevista livre, E1 descreveu assim a composição gráfica por ela elaborada:

[...] eu desenhei eu meio... um pouco que preso a... a outros afazeres da faculdade né, e a vida em tudo em geral, e tentando alcançar o que eu poderia aprender na iniciação científica. É... eu coloquei

também um pouco de... aqui seria né, os dois orientadores né...eu coloquei um maior e outro menor porque eu acho que um, ele acaba sempre... num... num vou coloca fazendo mais porque definitivamente não é isso, mas aparecendo mais... mais por causa da personalidade e a outra orientadora fica mais... no canto dela, ela até com... ela até... vamo coloca... como por exemplo assim, de santinha né... era uma imagem assim muito boa...muito...uma presença muito boa, mas acho que fica um pouco muito no canto dela, muito reclusa aí...precisaria de uma aparição maior, assim acho que... eu gostaria de uma presença maior...

[...] É...eu coloquei também um pouco do que, os colegas aprendendo tudo né e eu via que eu tava acabando ficando pra trás, porque muito que eu via... os meninos estavam conseguindo desenvolver os projetos deles e eu fiquei meio que... já, já tava devendo muito da escola e tudo e eu sempre quis... quando fazer uma coisa fazer direito, eu fico muito decepcionado quando eu não consigo...aí eu comecei a me sentir...já tava me sentido mal por várias coisas, comecei a me sentir pior porque eu não conseguia desenvolver... falei isso tá me fazendo muito mal é melhor eu parar. risos...e eu fico até meio assim sabe, falar que eu não, eu realmente não gosto de ficar decepcionado comigo, academicamente.

[...] os colegas eu não tive assim tanto contato... eu... meu contato com eles... teve... eu tive é muito contato assim, mas não foi nada assim... é... além do... vamo colocar profissional assim... se a gente, nós desenvolvemos várias coisas e eu acho que a... eu gostei bastante de algumas metodologias que eles fizeram pra tentar ter um trabalho em equipe maior... mas é um trabalho em equipe... não necessariamente você tem que ter algum apego ou alguma... algum... vamo dizer... alguma coisa de amizade assim com eles, tendeu... eu que realmente sempre fui mais na minha, então sempre tratei mais num caráter profissional... no caso deles... eu sempre... porque eu sempre tive mais... eu sempre gostei muito dessa visão de... eu só tipo assim... eu não sou da fantasia né... eu gosto de fantasia, essas coisas assim, boba... então... aí eu sempre vejo muito dessa coisa do mestre passar ensinamento pro aprendiz... então sempre peguei mais ou menos ali. Eu sempre tive do Paixão uma imagem muito boa nesse sentido, entendeu? Aí, acho que como eu já tava mal em toda essa questão deu não conseguir desenvolver, eu não conseguir atender expectativas que eu tinha de mim, e querendo ou não, por mais compreensível que ele fosse, eu queria mostrar algo mais pra ele também, eu acabei parando também... mais por decepção comigo mesmo.

[...] isso aqui é como se fosse um sol né... [...] eu via tipo muita oportunidade que eles poderiam me ensinar assim... algo... é... muito... é tipo assim feliz aí, esse é um lugar que se eu pudesse me esforçar mais eu, eu conseguiria tirar muito dali.

A narrativa de E1 destaca, em relação à iniciação científica, aspectos que evocam conhecer coisas novas (ao relacioná-la como um caminho que possui bifurcações), e também experimentá-las (ao associá-la a um a livro e vidrinhos de labora-

tório); remetem a um comportamento de descobridor (na representação da águia), que é acessível (como a música pop tocada no piano).

A associação feita aos coordenadores e tutores remete, também, ao mesmo padrão identificado acima, ao associar-se ao sentido de conhecer (representado pela coruja), complementado por um dos simbolismos relacionados à raposa (citado por Chevalier e Gheerbrant, 2015), que pode ser associado a um espírito independente, demonstrando o desejo básico de “liberdade para descobrir quem você é mediante a exploração do mundo” (MARK; PEARSON, 2018, p.80).

Esses elementos, associados ao grupo de pesquisa (representado pela atividade de iniciação científica e seus componentes), o caracterizam, na visão de E1, no padrão do Explorador, argumento que também pode ser visto no desenho elaborado pelo estudante. Neste, há uma tentativa de autodesenvolvimento na busca por “*alcançar o que eu poderia aprender na iniciação científica*”, permeada pela insatisfação por não conseguir seguir o caminho almejado, pois “*eu via que eu tava acabando ficando pra trás*” elementos que também identificam aspectos positivos e negativos desse padrão. A representação do sol feita no desenho de E1 pode remeter também ao perfil tipológico do Sábio considerando à associação feita por Chevalier e Gheerbrant (2015, p.837) deste símbolo com o conhecimento: “se a luz irradiada pelo sol é o conhecimento intelectual, o próprio sol é a inteligência cósmica”.

4.1.2 Entrevistado 2 (E2)

O discente é do sexo masculino (designação biológica), tem 25 anos, e à época de sua entrada na iniciação científica estava cursando o quinto período do curso de graduação em Biblioteconomia. Tanto a entrevista semiestruturada, quanto o desenho construído e a entrevista sobre ele realizadas com o estudante, apontaram elementos significativos relativos ao compartilhamento de informação, à construção de conhecimento, ao estabelecimento de vínculos afetivos e à identificação do perfil tipológico, a seguir descritos:

a) Compartilhamento de informação e construção de conhecimento

Verifica-se que, para E2, o compartilhamento de informação está mais associado à comunicação estabelecida com os integrantes do grupo no decorrer das inte-

rações infocomunicacionais desenvolvidas durante realização das atividades presenciais de pesquisa do que por meio de mensagens trocadas via internet (por e-mail, WhatsApp, entre outras):

*Eu acho que na real **a gente se comunicava muito mais verbalmente** do que digitalmente. [...] E... a troca de informações entre as pessoas, era como eu falei, **era muito mais pessoalmente do que necessariamente pela internet**. As vezes sim conversa no WhatsApp, mas não era muito assim. Então assim, **a minha ilustração de cenário seria literalmente nas reuniões onde todo mundo sentava e conversava e depois delas ou nos corredores em momentos**.*

Esse compartilhamento propiciado pelos encontros da IC, segundo E2, extrapolava as reuniões e as interações e reverberavam em outros momentos da trajetória acadêmica, contribuindo para a construção de conhecimento:

*uma coisa engraçada, que eu não sei se os professores sabem, mas **a gente que tava na iniciação científica, a gente trocava os nossos projetos entre nós, cada um lia e já dava uma mini avaliação pro outro pra poder tentar adiantar a evolução do projeto nas avaliações semanais**. [...] então a gente fazia isso com uma certa frequência. Não era sempre, mas ocorria tipo, de virar: ah, [E4], manda o seu; ah, mas eu não escrevi nada, então, nem o meu. Ela virava: ou, eu gostei disso, mas muda isso aqui, aqui, aquilo, fulano manda, então muita gente fazia isso sabe [...] que eu saiba, assim, a frequência entre uns e outros era maior do que, por exemplo, eu passava muito mais meu texto pra [E4], por ela também entender sobre jogos, do que pra [E3] ou pra [E5]. Eu acho que a [E5] devia passar pra [E3] também. Eu não, eu tenho comigo que era uma mini rede.*

Sobre a percepção em relação ao compartilhamento de informação e construção de conhecimento, E2 menciona o sentimento de confiança ao interagir com seus colegas de IC na troca de informações e experiências quando da execução de tarefas, “*eu confiava na procedência das informações deles porque a maior parte deles eu sei que tinha uma competência específica*”, sensação similar ao que era percebido na relação com os orientadores:

*[eu me sentia] **confortável**, mas eu nunca quis dar trabalho pra eles. A minha ideia era sempre conseguir ser o mais independente possível pra poder tipo, literalmente, fazer por onde entre aspas, orgulhá-los, por assim dizer. É... então assim, eu pedia ajuda, em coisas pontuais que eu sabia que não tinha sido mencionado ou que eu não tinha certeza da coisa, e assim realmente, momentos de dúvida aonde eu não chego a uma conclusão sozinho, aí eu recorria a eles. Fora*

*isso eu tentava resolver a maior parte dos problemas, dúvidas e questões comigo mesmo. Quando eu resolvia isso, mas eu não ficava sufici... suficientemente satisfeito, eu virava e falava: olha eu tive um problema tal, tal, tal, eu resolvi desse jeito, tá correto? Pra poder ter um feedback da coisa. **Isso era super tranquilo, o feedback vinha rápido.***

Percebe-se que as interações infocomunicacionais na IC propiciaram momentos de construção de conhecimento para E2 em vários sentidos:

a) no tocante a aprender a trabalhar em equipe,

*[...] **ouvir a pesquisa de outras pessoas, dar espaço de fala pros outros foi outra coisa que eu precisei aprender, e eu aprendi durante a iniciação**, porque [...] eu tenho uma tendência a atropelar a fala das pessoas [...] então assim, isso foi difícil e foi um processo literalmente de observação, auto crítica, auto análise constante. Foram, foi assim, um dos maiores aprendizados ali foi essa prática de convivência.*

b) na experimentação e desenvolvimento de novas competências informacionais, com fins de divulgação científica,

*[...] **a parte de produzir memes foi maravilhosa**, foi a primeira vez que eu trabalhei produzindo meme [institucionalmente] e depois eu comecei a usar isso pra poder ganhar recurso em outros lugares.*

c) bem como no desenvolvimento de competências metodológicas em pesquisa

*o processo de pesquisa na iniciação científica foi legal porque **ela me deu uma noção sobre como é o processo orientador/orientando**, que eu não tinha noção nenhuma disso.*

Pelos relatos de E2, percebe-se que o compartilhamento de informação e a construção de conhecimento, para o discente, eram potencializados, em alguns momentos, pela forma como o estudante se relacionava com o grupo, cujas atitudes incluíam sentimentos de apoio e ajuda:

*a [E5] **me pediu ajuda** algumas vezes sobre essa questão do meme, por causa da trajetória do Bolsonaro, ela desconstruiu isso com o meme, mas assim, foi muito um... talk só, sabe, tipo uma coisa bem rápida.*

*[...] muitas vezes você sabe de coisas que aquela pessoa não demonstrou que sabe, **você quer ajudar** ela, só que você tem que ficar quieto porque ela tem que descobrir aquilo no tempo dela.*

*[...] não faz mal eu pegar e ajudar alguém de vez em quando, se precisar me dá um toque, na verdade eu fico super feliz que façam isso porque **eu realmente estou disposto a ajudar.***

Por fim, foi possível perceber que as interações infocomunicacionais, oportunizadas nos encontros organizados pelos coordenadores com pesquisadores, tanto internos, quanto externos à universidade, contribuíram significativamente para E2 acreditar no seu potencial como futuro pesquisador:

*eu passei pela porta de sete professores antes de chegar na iniciação científica, e todos eles bate, eles bateram a porta na minha cara e falaram que o que eu queria pesquisar era inconcebível [...] Eu entrei na iniciação científica, [...] eu comecei a falar de jogos [...] o ponto alto foi a chegada do Filipe e do Malheiro porque eles me falaram coisas [...] a validação, de dois nomes, que a mim foram apresentados como grandes [...] **eles terem validado a minha pesquisa foi muito importante**, porque me tirou daquela zona de eu tô fazendo só uma maluquice pra eu tô fazendo algo que tem sentido, mas que provavelmente o povo ainda só não entende.*

*[...] o Malheiro virou, e virou pro Paixão tipo, e fez a seguinte pergunta: ah e, e ele está cons, com... concluindo o mestrado, este é o trabalho de doutorado dele? Aí o Paixão virou: não, ele é da graduação. [...] ele [Malheiro] ficou, mas como isso é possível? Mas **este menino está a me trazer algo surpreendente.***

*[...] se **esse cara** [Malheiro], que estudou a vida toda, fez isso a vida toda, **falou que você tem potencial** [...] Quando eu vi aquilo, eu cheguei em casa e eu acho que eu dormi o melhor sono que eu dormi na vida inteira até aquele dia [...] isso tinha uma paz racional. É, é uma paz racional. Foi a vez que eu consegui parar e pensar: não, **eu tô no caminho certo** [...] Se eu morresse naquela noite eu taria morrendo feliz.*

b) Vínculos estabelecidos

Conforme os relatos de E2, foi possível perceber que as relações entre os coordenadores, tutores e bolsistas de IC eram permeadas por momentos de afetividade perceptível em várias situações de vivência no grupo:

*[...] **na época que eu entrei na iniciação científica eu era uma pessoa muito sozinha** e quem tava próximo, tava próximo de verdade. **Então na iniciação científica foi o primeiro momento ali [...] que eu dou brecha pra alguém de fato conhecer-me.***

*[...], mas dentro da iniciação, por exemplo, **eu desenvolvi uma amizade muito forte com [E4] [...] ela é tipo, a minha irmã que eu não tive, então é bem tranquilo sabe [...].***

*[...] uma coisa que eu fui trabalhando de pouco em pouco pra saber que horas que eu tava **falando com o Paixão que virou meu amigo**, que horas eu tava falando com o Paixão meu orientador.*

*[...] **A relação com a iniciação científica que eu tenho já é meio que uma família**, eu gosto de falar que a iniciação científica é a família que, eu deveria ter tido, mas eu não tive.*

Reforça-se, da narrativa acima, um ponto considerado relevante que é relacionado ao estabelecimento de vínculos afetivos com o orientador durante a realização das atividades de pesquisa, situação que foi pontuada por E2 como um dos momentos mais marcantes e felizes vivenciados durante a iniciação científica:

Quando o Paixão e eu, num dia de iniciação conseguimos chegar, finalmente, ao que seria o título do meu trabalho. Uol! Aquilo foi louco, foi tipo uma sensação dialética muito doida.

*[...] É porque a expressão de felicidade do Paixão ao conseguir chegar num resultado junto comigo foi tão legítima que... sendo bem sincero... é... **talvez tenha uma finalidade um pouco mais ligada com a minha relação com o meu pai.***

*[...] Então assim, o Paixão naquele exato momento, **é como se fosse a primeira vez que que uma figura, com a mínima alusão paterna ficou feliz de algo que eu legitimamente fiz e pelo qual eu me dediquei desde sempre.** Então assim, é tanto, que se a gente for parar pra olhar, eu não tenho nenhum, nen... eu digo isso de boca aberta, nenhum homem ou ideal masculino real ou ficcional ao qual seguir ou ao qual falar que eu me inspiro naquilo. Absolutamente nenhum. A primeira coisa, provavelmente, mais próxima disso, que surgiu, é a ideia do Paixão.*

*[...] aquele momento foi tipo, o primeiro **momento de afirmação positiva de uma potencial figura desse espectro do pai sobre mim.***

Desta forma, acredita-se, pelos relatos de E2, que as relações afetivas vivenciadas contribuíram para a construção de vínculos, tanto com o grupo e seus participantes, o que é demonstrado pelos sentimentos expressos pelo estudante:

*E as **discussões, as conversas, num sei o quê, é bacana pra mim.** É... eu me sinto muito melhor na sala da iniciação científica, a gente debatendo as coisas do que se você tentar me arrastar pra uma boate, porque lá eu fico completamente deslocado. Agora, discutindo ideias.*

c) Perfil tipológico e motivação

Na fala de E2 sobre sua vivência, tanto ao mencionar sua trajetória de vida quanto ao relatar sua experiência na iniciação científica, é possível perceber ele-

mentos que ligam o estudante a aspectos relativos a procurar deixar suas impressões digitais sobre o mundo, característica que é perceptível em falas como as destacadas a seguir:

*[...] Quando eu cheguei na escolinha pela primeira vez, com sete anos de idade, eu reparei uma coisa [...]. Tinham crianças que eram bonitas, tinham crianças fortes, rápidas, crianças que tavam lá brincando e conversando com todos os amiguinhos, e eu não era nenhuma dessas crianças. Então eu precisaria aprender alguma coisa que nenhuma delas fazia. [...] **Aí que eu pensei, eu preciso aprender. [...] vou ir o mais na frente possível que der, e sempre me manter três passos a frente de todo mundo.***

*[...] numa bela noite conversando com o pessoal, uma voz, dentre as várias vozes que eu ouvia naquela tela digitalizada... deu a ideia genial. Porque que cê não prova que o que a gente tá fazendo aqui também é uma forma de vida e cultura e é importante? Eu virei..., mas isso é muito pouco, ninguém nem liga pro que a gente faz aqui. Naquela época jogos ainda não era uma coisa respeitada, ainda mais os digitais. Então... eu virei, **bem, se não é, eu vou fazer ser!***

*[...] eu só peguei e fui. Por exemplo, [...] esse negócio, de pesquisar sobre jogo. Vamos ser bem sinceros, não tem literatura na ciência da informação falando sobre jogo. [...] **Mas eu tenho que fazer. [...] porque eu me dispus a isso, eu não vou ser ineficaz no que eu me dispus,** porque num é nem uma questão de falar, esse é o seu trabalho, é uma questão de falar esse é o meu trabalho. Seu eu fracassar comigo mesmo eu vou querer fazer qualquer coisa em relação ao mundo. Como que eu vou querer ser tipo um profissional competente pra um chefe, pra uma empresa, pra uma corporação, pra um grupo de pesquisa seu eu não sou competente comigo mesmo.*

*[...] a teoria ludemática ela é uma confluência de tudo que eu fui juntando na vida toda, de todos os estudos [...] tudo chegou na teoria ludemática e **ela foi validada por pessoas grandes.** Então assim... desculpa, se você não sente plenitude nessa situação eu não sei mais o que que é o sentimento de plenitude.*

*[...] tipo o caso da [E5], com essa questão do... da pesquisa sobre o Bolsonaro [...] Eu poderia trazer um relatório pra ela gigante sobre essa questão dos memes, [...] fazer uma coletânea desse tipo de coisa, tipo, tipo literalmente, se ela virasse e pedisse: [...] eu faria isso tudo e mandaria pra ela, [...] e eu virei pra ela: se você quiser eu faço isso, só que ela não pediu [...] Então assim, eu, **teve momentos em que eu tava disposto a fazer mais, mas não me foi recorrido.***

Segundo Mark e Pearson (2018, p.110) os perfis do Herói, Fora da Lei e Mago, possuem a característica acima elencada e, quando estão ativos nas pessoas, essas “querem agir de uma maneira que cause impacto no mundo. As emoções ligadas a essas aspirações tendem a ser apaixonadas e cheias de energia, variando

da raiva e ambição até a determinação feroz”. De acordo com as autoras, esses perfis buscam se erguer contra alguma realidade limitadora: o Herói corre riscos para derrotar as forças do mal, o Fora da Lei viola normas e regras (pelo bem dos outros, por aventura e ganhos pessoais ou por alienação desesperada) e o Mago age como um catalisador para transformar a sociedade ou instituições.

Condições similares a essas, que representam tipos arquetípicos relacionados ao poder, podem ser vistas em E2 segundo seus relatos, bem como no desenho elaborado de acordo com os protocolos da pesquisa. Contudo, as distinções, que permitem associar o entrevistado a um perfil tipológico mais específico, ativo na época da iniciação científica, possibilitam identificá-lo como o perfil do Herói, e estão relacionadas às características de “tornar-se tão forte, competente e poderoso quanto lhe for possível ser”, por meio dos dons relacionados à “competência e coragem”, provando o “próprio valor por meio da ação corajosa” e que usa esses atributos em algo que faça diferença para si e para o mundo (MARK; PEARSON, 2018, p.110-111). Esse perfil tem como atributos o anseio por desafios e competição, características visíveis nos seguintes relatos:

*A maior influência sobre essa questão do, do estudo e do trabalho é a minha mãe, por causa da martelada da **eficácia**, do fazer e do, do ritmo paulatinamente.*

*[...] porque eu sou uma pessoa categoricamente mais rigorosa que ele [Paixão] em certos aspectos, então provavelmente **eu vou ser aquele professor que traz coisa diferente pra sala**, mas que ao mesmo tempo dá aquelas puxadas de tapete.*

*[...] A minha relação de trabalho em grupo é muito mais: beleza, se vocês estão fazendo isso, **ai eu começo a pensar tudo que pode dar errado, como que eu vou resolver essas coisas antes de se ser um problema pra eles** e espero eles passarem demandas e resolverem especificamente as demandas.*

*[...] E eu, e eu enquanto criança, **eu já tinha essa característica competitiva**, seja pela criação da minha mãe, e essa coisa, de parar, analisar e tentar buscar o melhor caminho.*

*[...] trabalhar em grupo é muito ruim porque eu odeio trabalhar com gente incompetente [...]. Mas trabalhar em grupo com a iniciação científica é mais tranquilo. [...] eu trabalho bem, tanto sob pressão quanto com tempo, **na verdade eu diria que eu brilho sob pressão**. Porque **quando você fica sob pressão todo mundo fica, não vai dar, não vai dar, não vai dar. É nessa hora que eu olho pra cara de todo mundo** e começo a rir fraga. **Que não vai dar o que.***

Ao mencionar sua história favorita quando criança, E2 cita *Pokémon*²⁸, uma série de anime japonesa, da qual, entre outros aspectos, é possível verificar as características ligadas à competitividade relacionadas ao perfil do estudante:

*Então, muito provavelmente, se eu com onze anos, ganhasse meu primeiro Pokémon e saísse em jornada **eu não seria o Ash, seria o Red**. E chega a ser engraçado porque no Anime tem o Gary, que **Gary é a versão do Anime do Red**, que é o cara que ele ainda era um dos Pokémons, mas **ele é super competitivo** e ele é rival do Ash saca, tipo, a vida do Ash nas primeiras temporadas é derrotar o Gary. Ele nunca derrota, mas **o Gary vira justamente o professor e pesquisador Pokémon** saca?*

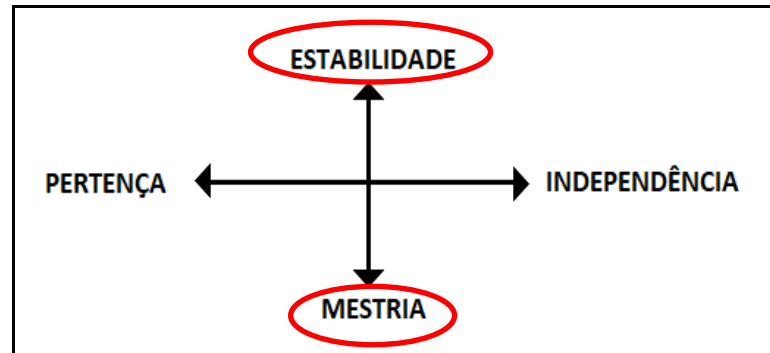
Analisando os dados colhidos, sob uma perspectiva motivacional, verifica-se, conforme apresentado na Figura 3, que o perfil do Herói, ligado ao anseio pelo risco e mestria, possibilita inferir que E2 apresenta seus interesses na busca de motivações cujo dilema psíquico de significação pode estar relacionado ao receio de ser ineficaz e ao medo do desamparo e que tem sua alternativa simbólica de resolução ligada ao desejo de realização: “*eu me sentia até um tanto orgulhoso as vezes de mim mesmo porque muitas vezes eles tinha dúvidas, que eles achavam que não tinham resposta ou que seria complicado achar resposta e eu sabia de ponta de língua sabe? E isso era legal*”. Considerando o que Mark e Pearson (2018, p.29) mencionam sobre existir na psique humana a tendência de procurar o equilíbrio, considera-se que E2 oscila essa motivação com o anseio por ser prestativo e alguém importante e necessário no grupo:

*o mesmo instinto de querer cuidar da [amiga], eu tenho isso em escala muito menor com os calourinhos da IC saca? É aquela coisa assim tipo, o que que cês tão fazendo? Como é que é, cês precisam de ajuda? Ah, não, tô beleza, beleza. Beleza. Aí passa um pouco, voltou? Tá ok aí? Ah, não, suave. Ou, eu tive uma ideia, tal, tal, tal, então assim, **tem essa coisa de querer ajudar**.*

²⁸ “*Pokémon* é uma série de anime *kodomomuke* da franquia *Pokémon*, dividida em sete séries cronologicamente sequenciais no Japão, divididas pela versão da série de videogames da qual o anime se inspira: a série original, a série *Rubi & Safira*, a série *Diamante & Pérola*, a série *Preto & Branco*, a série *XY*, a série *Sol & Lua* e a série *Pocket Monsters*. Nas transmissões internacionais, essas sete séries são divididas em 23 temporadas separadas”. ([https://pt.wikipedia.org/wiki/Pok%C3%A9mon_\(anime\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/Pok%C3%A9mon_(anime))). “O anime conta a história de Ash Ketchum, uma criança que desde que completou dez anos, idade com a qual pode receber uma licença de treinador de *pokémons*, viaja através de diferentes regiões capturando novos *pokémons* e treinando-os para se tornar “o maior mestre *pokémon*”. Em cada região participa da respectiva liga *pokémon*, na qual deve derrotar em batalhas um determinado número de líderes de “ginásio *pokémon*” de diferentes cidades para poder competir no campeonato regional”. ([https://vikipedia.fandom.com/pt/wiki/Pok%C3%A9mon_\(anime\)](https://vikipedia.fandom.com/pt/wiki/Pok%C3%A9mon_(anime))).

Percebe-se, portanto, segundo a narrativa de E2, as motivações situadas no eixo Estabilidade-Mestria demonstrado esquematicamente na Figura 6:

Figura 6. Análise do eixo motivacional de E2



Fonte: elaborada pela autora, baseado em Mark e Pearson (2018).

d) Aspectos simbólicos da relação entre E2 e o grupo de pesquisa

A análise simbólica da relação estabelecida entre o estudante, os integrantes do grupo de pesquisa e a iniciação científica, conforme mencionado no percurso metodológico, pode ser contemplada a partir de elementos retirados de dois momentos: por meio da inserção de perguntas que usaram elementos para evocar os aspectos simbólicos dessa relação e por meio da elaboração de um desenho.

Em relação às associações simbólicas presentes na narrativa, E2 associou à iniciação científica (IC) os seguintes elementos:

- IC como caminho pra algum lugar:

[...] é pra... compreensão básica e pra execução básica do ato da pesquisa e do fazer acadêmico sabe, é tipo, assim, é um tutorial. [...] tipo tá mostrando as coisas pra você. [...] você usa o que você tá trabalhando ali pra poder aprender como fazer e o que você vai fazer depois.

- IC como um objeto ou uma coisa:

uma caneta de pena. [...] porque é realmente uma coisa muito própria, muito pessoal, que você leva literalmente pro seu campo íntimo, mas ainda assim é espaço de trabalho e objeto de trabalho.

- IC como um animal:

[...] uma relação meio que entre um corvo com uma alcateia voltando pro nicho. Porque, porque eu era o corvo, o grupo da iniciação científica era uma alcateia. Todo mundo caminhava no ritmo, tava fazendo as paradas bonitinho, mas eu tava tipo querendo voar [...]. Mas eu

acompanhei a alcateia, mesmo voando, indo e voltando. Então transfigurando o animal, tem essa relação, da minha experiência. A galera tinha ritmo linear, tava todo mundo aprendendo junto, só que eu tava... saindo fora e eu tenho ciência disso.

- IC como um estilo musical:

[...] wave. Estilo musical, ele recupera a estética dos anos setenta e oitenta, mas ele insere muita coisa tecnológica, [...] então assim era como se fosse uma música clássica, mas com muitos elementos eletrônicos por causa da minha tendência a hiperatividade.

- IC como uma pessoa:

[...] seria parecido com a ideia da [nome da cuidadora da infância de E2]. É alguém que cuida de você e que tá tentando te ajudar, mas que não te impõe nada, e não te exige objetivamente nada, mas te dá as indicações do que você precisa fazer. [...] alguém que literalmente aconselha, mas não existe nem, e não exige e nem te dá ordens. O, o, a iniciação científica nunca me deu ordens, [...] eu não me senti como se eu estivesse recebendo ordens. Que a ordem, caso você discorde, você ainda tem que executá-la. Não é ordens, se eu discordasse eu ainda poderia conversar e dialogar sobre.

Em relação aos componentes do grupo de pesquisa, de forma específica, os coordenadores e um dos tutores, o estudante fez as seguintes associações ao ser solicitado a relacionar cada um deles a um animal, uma coisa ou a um estilo musical:

o Claudio, eu identificaria como um corvo. [...] ele ainda mira nas coisas brilhantes saca? Ele sabe quando algo tem potencial, quando é importante e ele vai atrás disso.

*A Lili na minha opinião é jazz. É aquela coisa que tem um ritmo, tem um gingado, mas é mais calmo, mais tranquilo, não necessariamente é padronizado, mas tem um apreço pela técnica e pela estrutura, e... **se a Lili fosse um... um animal, ela seria uma daquelas largatas que constroem a casinha dela com pedaços de coisas que ela vai achando. Tipo assim, que vai pegando e juntando um monte de madeirinha, um monte de coisinha e ela constrói a casinha pra ficar protegida, aí depois ela vira borboleta. Porque a Lili ela pega todo um embasamento muito bom, é muito sensato, muito sólido pra depois fazer qualquer coisa e aparecer. Ela não faz nada se ela não tiver feito a casinha dela direitinho.***

*E, a Tatiana é a raposa doida. Porque tipo assim, ela é super tipo o que é, o que é, o que é, eu tô curiosa, curiosa, curiosa, vem cá, vem cá, vem cá, eu quero chamego, chamego, chamego, e abraça, abraça, abraça, meu Deus, meu Deus, meu Deus, num sei quê, num sei quê, num sei quê, num sei quê, num sei quê, então tipo assim, ela toda tipo tum tem tum, tum tem tum, tum tem tum, tum tum tum, mas **ela percebe as coisas, ela é sensata, mas ela é muito tipo dududu, dududu, dududu, dududu, dududu, e extremamente simpática.***

Em relação ao desenho, E2 estruturou sua história com a iniciação científica, os coordenadores, colegas e tutores por meio da representação abaixo (Figura 7):

Figura 7. Desenho elaborado por E2



Fonte: Dados de pesquisa.

Pela entrevista livre, E2 descreveu assim, em linhas gerais, a composição gráfica por ele elaborada:

[...] a iniciação científica, além de ter sido um momento oportuno porque eu queria algo pra poder me ajudar a desenvolver academicamente [...] ela... me deu um espaço de adequação [...] o ato de ter tanto o Paixão quanto a Lili passando demandas, falando pra poder fazer coisas e dando feedbacks negativos ou positivos essas coisas, tanto no quesito acadêmico quanto emocional pessoal foi bom porque deu a sensação de estar fazendo parte de alguma coisa. Por isso inclusive que vem essas duas mãos, uma mão é tipo a mão da Lili e a outra mão é a mão do Paixão.

[...] A mão da Lili ela traz a cruz e a espada porque ela foi a principal pessoa que denotou essa questão das escolhas e do fato de que pra exercer seu poder você tem que arcar com a responsabilidade dele [...] pra você fazer o seu fazer acadêmico você tem que seguir as regras, as normas, você tem que carregar a cruz de tudo acadêmico, enquanto que o Paixão, ele traz a manete do vídeo game porque ele é quase que uma pontada de esperança de que alguém como eu que se refugiou no seu próprio imaginário também pode chegar num posto mais alto. [...] ver o Paixão na posição que ele tá, como eu falei, não é algo elevado, mas é um ponto de esperança sabe, tipo se algum dia eu conseguir ser um quarto do que o Paixão é hoje, eu já

vou ter me considerado extremamente realizado na vida fraga. Então assim, é um ponto de idealização [...].

Mais ao lado a gente vê uma janela, a árvore porque na minha janela sempre tem árvores, porque, por incrível que pareça eu nunca morei num lugar que não tivesse árvores... e eu sou cansado disso, o meu sonho é morar num apartamento bem alto onde eu não veja árvores eu só veja a cidade, e as pessoinhas andando, elas são completamente tracinhos porque, todas as pessoas que eu vi durante a vida, desde antes do momento da iniciação científica até aquele ponto, elas foram embora, elas eram passageiras, elas foram em momentos completamente corriqueiros e que eu poderia esquecer a existência delas e não faria diferença nenhuma. E o interessante é que ao mesmo tempo isso representa que enquanto alguém tá completamente dedicado ni algo os outros vão tá passeando. [...] o ponto é que parece que poucas pessoas nascem ou se colocam à disposição do sacrifício extremo da busca por algo... não que essa busca seja recompensadora ou que ela vai ter um fim, a maior parte não tem na verdade mas, essa janela delimita a diferença entre eu e eles, e talvez isso explique o fato pelo qual eu não consigo simpatizar com eles e nem socializar também com os mesmos e que eu precise despende um gasto de energia e um gasto psicológico extremamente alto pra poder conseguir falar com essas pessoas. Na iniciação científica, pelo menos, existia uma coisa que juntava a gente, que era essa coisa da pesquisa, da união e as pessoas, aparentemente, todos os indivíduos que permaneceram na iniciação científica, desenvolveram uma facilidade de lidar comigo [...].

A presença dos livros é essa dedicação extrema e os livros aqui eles vão se amontoando ou aproximando-se da janela, porque na medida em que eles se amontoam eles tampam a imagem das outras pessoas. Quanto mais eu leio, quanto mais eu jogo, quanto mais eu escrevo, menos eu tô próximo delas e menos eu vejo a existência delas, porque, mas eu tô preso no meu próprio mundo imaginário.

A narrativa de E2 destaca, em relação à iniciação científica, aspectos que evocam proteção e cuidado (ao relacioná-la à sua cuidadora de infância), que podem traduzir competência (ao associá-la a uma caneta de pena, como algo íntimo, mas relacionado ao trabalho), e remeter a disciplina (na representação da alcateia como um grupo que caminha junto com regularidade).

Também a representação simbólica feita aos coordenadores e tutores remete a um padrão semelhante ao identificado acima: a associação à mudança (representado pela lagarta como símbolo de metamorfose e, por extensão, de transmigração – morrer uma coisa e renascer outra – de larva a borboleta), a uma afirmação pela diferença (como a raposa que encarna as contradições inerentes à natureza humana) e ao papel de guia e protetor, relacionado ao simbolismo do corvo segundo crenças

da África do Norte (CHEVALIER; GHEERBRANT, 2015) possibilita identificar o grupo, na visão de E2, nos perfis vinculados ao eixo do Risco/Mestria. Mas a associação mais específica, no perfil do Herói (MARK; PEARSON, 2018, p.114) é percebida no fato desse padrão tipológico auxiliar o desenvolvimento da disciplina, foco e determinação em um ambiente no qual os desafios estão à espera de uma ação corajosa:

Porque a iniciação pela iniciação, ela pode existir infinitamente, só que ela não alcança a finalidade dela se os iniciandos não tomarem as atitudes e não fizerem por onde. [...] porque, o fundamento da iniciação é formar algo, seria tipo, semelhante a ideia de gestação. Só que diferentemente da gestação, aonde literalmente a mãe tem todo o processo de gestar, e o bebê vai crescer naturalmente, na iniciação científica o bebê não cresce naturalmente. Se [ele] não fazer nada, ele nunca nasce.

Esses elementos, associados ao grupo de pesquisa (representado pela atividade de iniciação científica e seus componentes), que o caracterizam, na visão de E2, no padrão do Herói, também pode ser visto no desenho elaborado pelo estudante. Neste, o perfil heroico é percebido na oportunidade dada ao entrevistado de provar o próprio valor “a iniciação científica, além de ter sido um momento oportuno porque eu queria algo pra poder me ajudar a desenvolver academicamente [...] ela... me deu um espaço de adequação”, bem como no estímulo ao exercício da coragem, disciplina, ambição e busca por desafios: “pra exercer seu poder você tem que arcar com a responsabilidade dele [...] pra você fazer o seu fazer acadêmico você tem que seguir as regras, as normas, você tem que carregar a cruz de tudo acadêmico”. A representação feita por E2 das asas pode remeter ao que Chevalier e Gheerbrant (2015, p.91) mencionam como uma elevação ao sublime: “as asas indicam, com a sublimação, uma liberação e uma vitória: convêm aos heróis que matam os monstros, os animais fabulosos, ferozes ou repugnantes”.

4.1.3 Entrevistado 3 (E3)

A estudante é do sexo feminino (designação biológica), tem 33 anos, e estava cursando o quarto período do curso de graduação em Biblioteconomia quando entrou na iniciação científica. Tanto a entrevista semiestruturada quanto a entrevista sobre o desenho construído realizadas com a estudante apontaram elementos significativos relativos ao compartilhamento de informação, à construção de conhecimen-

to, ao estabelecimento de vínculos afetivos e à identificação do perfil tipológico, assim discriminados:

a) Compartilhamento de informação e construção de conhecimento

E3 mencionou que o compartilhamento de informação na iniciação científica (IC) ocorria durante as reuniões do grupo de pesquisa, que possuía um ambiente favorável a essa troca, pois “*todo mundo tinha um espaço assim pra comunicar e pra trocar informações*”, nos *feedbacks* recebidos nos encontros com pesquisadores externos (de diferentes instituições e países), na troca constante de mensagens (muitas por meio de WhatsApp) e nas indicações de leitura, situações que foram relevantes para a construção de conhecimento:

[...] tinha os seminários [...] e aí a gente [tinha] um momento de diálogo com os professores [...] e aí a gente podia falar né, ah, é né eu pretendo fazer isso, gostaria de fazer aquilo e tal e ter esse, esses feedbacks as vezes era um, eram bem legais assim, pra mim eram marcantes de uma forma assim, que eu pensava assim poxa, é... era uma vivência assim que eu sabia que num era comum [...] a todos, sabe? [...] e que isso pra mim foi, foi impactante também assim nesse sentido de pensar assim eu, que eu tava tendo um privilégio de tá ali vivendo aqueles momentos assim de troca de [...] de conhecimento e de experiências e de... de... de ter esse contato assim, diferente com as pessoas.

[...] nas reuniões que a gente tinha, eles [coordenadores] sempre indicaram coisas assim pra ler e falavam pra mim buscar né algum, algum tipo de literatura, algum livro, alguma coisa assim que me ajudasse naquilo que eu tava pesquisando [...] então eles sabiam onde eu poderia achar fontes assim e tal, então eu acho que, que me auxiliou nesse sentido assim.

[...] pra além das reuniões né, o pessoal acaba comunicando muito pelo WhatsApp, pelo grupo e tal, então o grupo, eu acho bem positivo nesse sentido porque acaba que ali o pessoal coloca é, coisas que eles viram, acharam, artigos e tal e assim, tem um compartilhamento ali dentro também de [...] verdade.

A entrevistada ressaltou a importância de aprender sobre o imaginário como estratégia de pesquisa dentro da Ciência da Informação, o que expandiu seus conhecimentos no âmbito da pesquisa científica:

[...] trazia uma experiência maior assim de compartilhamento, de conhecimento, é, de aprender né sobre o imaginário, de trazer, de pensar nisso como essas questões assim é, podem ser abordadas de diversas formas e que eu nunca também tinha pensado por esse lado né e é uma coisa que, que trazia esse, abria né essa visão

*assim. [...] acho que **eu pensava na pesquisa como uma coisa tão, sabe só aquele processo, aí, aquela, aquele método, mas aquela coisa tão presa** e, e no que o GEDII trabalha assim eu vejo uma ques..., uma abertura assim tão diferente sabe, é, é uma... [...] proposta, eu acho muito incrível assim... [...] trazia esse desejo, acho que em mim e nos ou, nos outros participantes assim de, de uma empolgação diferente naquilo, nesse trabalho, pela, pelo conteúdo né, que era trabalhado assim.*

Um aspecto importante que E3 menciona, e que se considera favorecer o compartilhamento de informação, pode ser visto na forma como o trabalho era conduzido pelos coordenadores nos encontros do GEDII:

*[...] o Claudio e a Eliane, **eles estão sempre dispostos a ajudar**. É impressionante assim como eles se dedicam e tentam achar meios assim de ajudar a gente.*

*[...] **como eles conseguem... ver que a gente tá com dificuldade em alguma coisa e não só incentivar mas como falar assim: não, olha...; e dá algumas ideias e trazer umas**, falar umas as vezes que eu falo assim: nossa, é mesmo gente, como que eu num pensei nisso antes, eu nossa, é, é realmente assim; e te abre pra umas coisas que cê fala assim que pra vo, que parece que, e que as vezes é difícil pra gente, mas que, que eles conseguem fazer com que isso seja o mais fácil pra gente nesse sentido de um apoio assim... enorme assim [...] num tenho nem como mencionar o, a quantidade de que como eu sinto que eles, que eles vestem a camisa mesmo e querem que as coisas dê certo, e **tentam ajudar, e indicam coisas e tão sempre ali... tentando fazer com que a gente cresça e evolua** sabe?*

Sobre a percepção em relação à construção de conhecimento, E3 menciona que, para ela, o aprendizado a partir das vivências junto às atividades executadas, durante a iniciação científica, acontecia naturalmente nas interações infocomunicacionais e era influenciado por um ambiente que inspirava confiança e afetividade remetendo a uma relação de companheirismo e empatia:

***Eu acho que, que tem uma certa dinâmica**, assim porque é... eu vejo que as vezes **uma pessoa compartilha uma coisa e aí um outro também achou uma coisa parecida e aí eles vão fazendo essas trocas** assim que, que eu acho que traz essa, esse, essa dinâmica.*

*[...] sabe **eu acho que, que o grupo, [...] é as pessoas, tinha essa li, essa questão da ajuda, do ouvir e compartilhar as ideias e tal**, eu achei isso assim muito, muito bacana, era uma coisa que, que realmente saía do, da minha experiência como aluna.*

[...] o grupo tem essa questão de incentivar a gente a participar mesmo assim, efetivamente, e se sentir bem participando. E eu acho que, que isso fez toda diferença assim porque eu é... eu acho que o meu, o meu receio sempre foi assim a é, a eu falo uma coisa e sabe, as pessoas num, num acharem que aquilo ali não tem relevância nenhuma [...] ou alguma coisa assim ou eu ser de alguma forma cortada e isso nunca aconteceu e acho que isso dava esse impulso pra que, que eu continuasse sabe, me abrindo e [...] expondo as minhas ideias e tal.

Essa forma de desenvolvimento de atividades, que inclui oportunidade de troca e ambiente aberto ao diálogo, remete ao que Valentim e Teixeira (2012, p.151) ressaltam de que o compartilhamento de ideias e conhecimentos individuais é influenciado pela cultura organizacional e pela “essência” da organização, que “reside na relação entre as pessoas que nela atuam”. Esse ambiente favorável à troca de ideias possibilitou que E3, apesar de manifestar um comportamento mais introspectivo, se sentisse “confortável, nas, nos, nossas trocas assim”:

[...] eu conseguia... sentir que ali eu, eu poderia vencer esse meu receio de, de conversar e de, e... e era, era legal assim depois, ter essa, essa, vencer esse, esse desafio, que pra mim era um desafio.

b) Vínculos estabelecidos

Identifica-se, pelos relatos, que E3 desenvolveu uma relação afetiva com os integrantes do grupo, o que lhe trouxe um sentimento de pertencimento e permitiu o estabelecimento de vínculos, não só com as pessoas, mas também foi responsável por ampliar as bases de seu relacionamento com a instituição:

[...] eu acho que assim como na amizade é, eu fui ganhando espaço aos poucos assim.

[...] eu acho que isso é o mais legal assim da iniciação, essa coisa de se sentir parte de algo que extrapola aquele mundinho fechado da universidade assim, pra quem só tá indo lá pra... [...] ir, sentar e estudar e, e, e... [...] vou formar e acabou [...] e essa possibilidade de você se tornar algo, mais do que você pensou quando você entrou na faculdade pra mim foi uma, uma coisa bem legal assim.

[...] o pouco que eu vivi ali faz com que eu conheça algo a mais que isso pra mim seja um ma..., algo a mais positivo pra levar pra minha vida e que, que vai influenciar assim o meu modo de, de ver a vida e tal.

A experiência vivenciada na organização do *workshop* sobre memes, mencionada por E3 como um dos seus momentos mais marcantes na IC, exemplifica como os vínculos também foram estabelecidos pelo envolvimento na execução das atividades desenvolvidas pelo grupo indicando que a entrevistada demonstra um apreço por virtudes comunitárias:

*Acho que, que foi uma experiência bem legal assim de, de... **de me sentir... sei lá, pertencente, de sentir que, que eu tava fazendo algo relevante**, de... sentir que eu poderia também não só ser uma receptora, mas também **transmitir algo que, que vai servir pro crescimento dos outros** sabe?*

Ao ser indagada pelo momento mais feliz na iniciação científica, E3 menciona a apresentação na semana do conhecimento de 2019, responsável por uma memória positiva associada ao sentimento de poder ser verdadeira, alguém sólido e seguro de si:

*foi na semana do conhecimento que eu tinha que apresentar já nessa primeira fase do, do, a pesquisa que eu tava fazendo e... e realmente tinha uma banca né, tinha toda uma coisa assim pra, pra avaliar [...] e eu me senti tão empolgada falando do, daquilo que eu tava querendo pesquisar e do né, dessas primeiras impressões e, que foi, realmente foi assim é um momento de alegria assim, de falar assim: cara, **eu consegui assim; e de me sentir segura falando [...], e eu me senti bem feliz assim de [...]** eu tá ali como uma pesquisadora assim foi, foi bem legal!*

Desta forma, acredita-se, pelos relatos de E3, que as relações afetivas vivenciadas contribuíram para a construção de vínculos, tanto com o grupo e seus participantes, quanto com a instituição, o que é demonstrado pelos sentimentos expressos acima manifestados pela estudante.

c) Perfil tipológico e motivação

Na narrativa de E3 é possível perceber, com maior frequência, elementos que ligam a entrevistada a aspectos relativos ao desejo de estabelecer uma conexão com os outros, perceptível, por exemplo, nas falas:

*[...] nesse convívio, nessa participação assim de, de ajudar, **de realmente fazer parte** de, de tá ali, construindo algo com, com vocês né, que são os pesquisadores, trazia uma coisa assim: cara, isso é, é tão mais acessível do que as vezes a gente pensa, que eu, parecia uma coisa muito distante realmente assim da, da minha realidade, eu*

vi que assim realmente eu, eu posso fazer parte assim, eu sou capaz de, de, de entrar nesse mundo.

[...] havia um certo nível de, de acolhimento também, que eu via no grupo da iniciação assim [...].

*[...] foi uma coisa da minha infância que eu sentia falta, era, pensando agora né, era nesse, nessa coisa de **criar vínculos mesmo com algumas pessoas**, então assim, eu acho que isso eu ainda trago até hoje [...].*

Outras características recorrentes presentes no discurso de E3 destacam aspectos relacionados ao propósito de ajudar as pessoas, o que remete ao desejo de ser empática, uma boa companheira, “*cê vê um projeto, que cê tá fazendo parte, de uma coisa que cê gosta, e cê quer que aquilo flua assim, [...] e dali conseguir repassar o que eu tava aprendendo*”, e alguém que aprecia ser considerada uma pessoa que “faz a vida funcionar”:

eu tento ser amiga assim. [...], mas é, eu gosto de, de quando eu aprendo alguma coisa, repassar isso assim, eu acho que mais é, quando eu dançava né, eu já dancei por um bom tempo, aí fiz uma pausa, agora eu voltei a fazer aula de dança e tal. Então era legal assim eu poder pensar assim: nossa eu sei e eu consigo passar isso adiante, e, sabe, ajudar as outras pessoas, por mais que o povo as vezes me olhava assim: nossa, tipo assim né, eu meio que tomava a frente das coisas nesse sentido, mas é porque eu ficava assim eufórica pra aquilo sabe.

Esses elementos permitem associar E3 ao padrão tipológico do Cara Comum que tem, segundo Mark e Pearson (2018), além das características acima (desejo de estabelecer conexões, necessidade de pertencimento, empatia e companheirismo), uma autocensura (“*eu sou tão... tímida assim, tão... sei lá, eu num, num me vejo com, com nenhum dom assim*”) e um apreço pela adequação a um grupo, visto não só nos momentos da IC, mas também em sua história de vida:

[...] a dança me tro, me trazia esse prazer assim de, de participar de uma coisa também e dali conseguir repassar o que eu tava aprendendo e, e criar vínculos também que eu criei com as algumas pessoas assim que, que, nessa fase né, que eu participei, que eu dançava e tudo, que era bem legal também.

Ao mencionar a pessoa mais importante para ela, a entrevistada citou sua madrinha, que foi a pessoa que lhe proporcionou esse sentimento de pertencimento durante sua infância:

*[...] foi a minha madrinha. Foi o personagem mais importante assim. Porque ela foi a pessoa que... acho que me **acolheu** assim na minha infância, de um jeito que nenhum dos outros parentes assim, me acolhia. [...]; e a gente tinha essa, esse contato assim, esse **companheirismo**.*

Mark e Pearson (2018), ao caracterizarem esse padrão (que tem como lema “Todos os homens e mulheres são criados iguais”), destacam, ainda, outros pontos que permitem associar E3 a esse perfil, em especial, a necessidade de adequação que é um dos atributos desse perfil tipológico. O desejo básico relacionado às “virtudes de simplesmente ser uma pessoa comum, igual às outras”, mencionado pelas autoras (2018, p.171), pode ser visto quando E3 menciona vários sentimentos de inadequação experimentados em sua trajetória:

*Teve um período que eu morei um tempo maior assim mais próximo dos meus primos e tal; [...] então tava tudo, tinha um, um núcleo familiar ali mais próximo. Mas mesmo assim eu sabia que, que **eu não era da... dos netos assim a mais preferida** assim, pelo menos eu tinha essa sensação assim.*

*[...] eu e os meus irmãos nós éramos os, naquele meio assim, os únicos netos morenos; os outros netos eram todos branquinhos sabe. E eu, **eu me sentia meio assim de fora da família por, pela minha cor** e olha que eu nem né, num posso, acho que... num, num sou tão morena assim pra, porque as vezes a gente tem esse pensamento assim: ah, as vezes a pessoa é negra, ela se sente excluída né?*

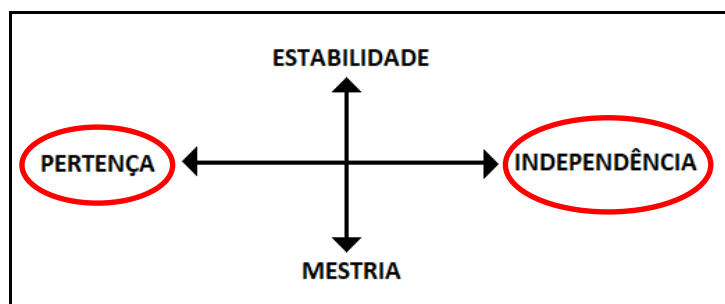
*[...] **eu me sentia meio diferente**, até porque também de quem da **daquele povo que morava ali naquele pedacinho eu era... a que tinha uma condição financeira também menor** assim; meus pais trabalhavam, mas mesmo assim era difícil né as coisas em casa.*

Cabe destacar, nesta análise que os relatos de E3 também trouxeram relações com outros padrões tipológicos. Foi possível ver características do Explorador, quando a estudante menciona desejo por ser livre e descobrir sua identidade pessoal, e do Inocente, ao destacar, por exemplo, aspectos relacionados ao desejo de liberdade:

[..] até que chegou um momento que eu falei assim: não, realmente eu vou tentar vi, ser mais honesta comigo e com as minhas vontades e com o que eu quero e, viver mesmo minha vida, basicamente isso.

Olhando sob a perspectiva motivacional é possível verificar, conforme apresentado na Figura 3, que os perfis Explorador e Inocente, ligados ao anseio por independência e satisfação estão em oposição ao anseio por pertença e prazer no qual se associa o perfil do Cara Comum, demonstrado na Figura 2. Segundo a narrativa de E3, percebe-se o sentimento de pertencimento como uma característica forte, mas que é contraposta pelo anseio de liberdade e autenticidade, o que situa os impulsos motivacionais relacionados à estudante no eixo pertença-independência (Figura 8):

Figura 8. Análise do eixo motivacional de E3



Fonte: elaborada pela autora, baseado em Mark e Pearson (2018).

Essa associação possibilita inferir que E3 oscila seus interesses na busca de uma combinação específica de motivações cujo dilema psíquico de significação pode estar relacionado ao receio de abandono ou uma sensação de vazio, e sua alternativa simbólica de resolução alternar entre o fazer parte de uma comunidade ou encontrar a felicidade, circunstância que ocorre porque, conforme mencionado anteriormente, existe na psique humana segundo Mark e Pearson (2018) a tendência de procurar o equilíbrio.

d) Aspectos simbólicos da relação entre E3 e o grupo de pesquisa

A análise simbólica da relação estabelecida entre a estudante, os integrantes do grupo de pesquisa e a iniciação científica, conforme mencionado no percurso metodológico, pode ser contemplada a partir de elementos retirados de dois momentos:

por meio da inserção de perguntas que utilizaram elementos para evocar os aspectos simbólicos dessa relação e por meio da elaboração de um desenho.

No tocante às associações simbólicas presentes na narrativa, E3 relacionou à iniciação científica (IC) os seguintes elementos:

- IC como caminho pra algum lugar:

[...] um caminho de, num sei de crescimento [...] seria um caminho, sei lá, claro, com algumas escadas assim, porque, querendo ou não, há algumas barreiras que, que, que são superadas assim, mas eu, quando eu penso num caminho eu consigo só pensar assim num caminho claro, limpo assim sabe, aberto assim [...] eu consigo pensar assim só numa palavra na verdade assim, realização, que eu acho que é o...[...] que, que me levaria a um tipo de realização assim, profissional mesmo.

- IC como um objeto ou uma coisa:

eu consigo pensar assim numa lanterna, realmente sabe vai trazendo uma luz assim, ao longo da, dessa jornada assim.

- IC como um animal:

[...] eu pensaria uma tartaruga marinha [...] eu associo a uma coisa assim de, de, de uma vida longa e de conhecimento e de experiência [...] justamente por ela ter essa possibilidade de, de ir longe, sem ter que necessariamente ir rápido e que ela vai acumulando esse conhecimento ao longo do caminho assim.

- IC como um estilo musical:

[...] eu acho que seria uma música clássica assim, porque... é... tem uma leveza e ao mesmo tempo pode ter uma vibração mais forte, e é uma coisa que não, sei lá, uma, tem uma constância assim [...].

- IC como uma pessoa:

[...] Uma pessoa dinâmica, inteligente, risos, e... num sei assim, dedicada.

Em relação aos componentes do grupo de pesquisa, de forma específica, os coordenadores e um dos tutores, a estudante fez as seguintes associações ao ser solicitada a relacionar cada um deles a um animal, uma coisa ou a um estilo musical:

E o Claudio [...] talvez um golfinho assim, [...] porque, sei lá, ao mesmo tempo que ele consegue... trazer uma coisa tão espontânea e, e ao mesmo tempo o golfinho também me remete a essa coisa de

ser um bicho tão inteligente, eu acho que ele é esse misto assim de espontaneidade e inteligência.

[...] a Eliane. Talvez um macaco assim, porque ela me traz essa coisa da, desse instinto materno que eu vejo as vezes nos bichinhos assim de, sabe? [...] colocar o filhote assim e [...] e aquela coisa [...].

[...] A Tati seria uma raposa, que eu acho que me remete assim a uma coisa de elegância e esperteza [...].

Em relação ao desenho, E3 estruturou sua história com a iniciação científica, os coordenadores, colegas e tutores por meio da representação abaixo (Figura 9):

Figura 9. Desenho elaborado por E3



Fonte: Dados de pesquisa.

Pela entrevista livre, E3 descreveu assim a composição gráfica por ela elaborada:

*eu tentei fazer uma espécie de linha do tempo, [...], que nesse início eu sou esse, um pontinho assim, **um pontinho** meio que... uma coisa... pequena assim diante de, de uma situação diferente pra mim [...] E aí, esses dois personagens aqui, meio **Jedis** assim [...] seria o Claudio e a Eliane [...] que eles tavam ali pra... pra conduzir essa jornada [...] de realmente ser, servir como um apoio mesmo [...]. Aí eu fiz uma setinha indicando já, uma meio que, uma transformação assim. Era pra ser uma **borboleta**, mas depois eu pensei uma **pessoa com asas** e tal e aí virou isso aí, risos...[...], mas, é eu acho que eu me sinto... muitas vezes nesse processo assim de... de... mudança*

mesmo, [...] deu querer realmente tentar viver, as coisas, é voltada pras coisas que eu acredito [...]. E aí depois, seguindo a próxima semana, aí eu já coloque, coloquei uma... **lâmpada**, e aí essa lâmpada direcionando pra várias coisas que eu acho que teria a ver assim com, com, com essa jornada, vamos dizer assim né. Que a lâmpada me traz essa coisa da ideia né, da descoberta, da luz sobre algumas coisas e aí ligada a ela eu coloquei umas algumas, alguns pontos, vamos dizer assim né; teria a questão do **livro**, que pra mim ele tá ali representando essa... descoberta mesmo né, dessa questão da informação, da leitura, [...] É tem um outro que seria meio que uma **engrenagem** [...] que traz a, pra mim uma ideia assim dessa construção [...] são partes que vão se ligando e a partir daí a gente tenta... sei lá, construir alguma coisa, então ess, são, eu me sinto assim, meio que uma peça, nesse né, nesse grande... jogo [...] É a outra, o outro símbolo que eu coloquei foi tipo um **balãozinho de, com falas** né, porque eu acho que [...] ele traz uma possibilidade pra gente de... pra mim no caso né... de, de comunicação mesmo, [...] e deu poder né usar a minha voz como um instrumento mesmo pra né, alcançar os meus objetivos e, e saber me expressar [...] eu acho que, esse convívio, esse diálogo assim também foi uma coisa bem, bem significativa pra mim assim. É eu coloquei **um raio**... pela questão, [...], que eu né, me sinto assim, as vezes é, incapaz de algumas coisas e tal, mas então eu coloco ele presente porque eu sei que ele, ele tá presente ali por mais que eu né, tenha incentivos que tente me fazer superar né, esses obstáculos da minha vida, enfim. É coloquei uns outros **bonequinhos** ali que simbolizam assim, essa questão mesmo do grupo, é... desse convívio, desse contato com as outras pessoas [...] isso pra mim também foi uma coisa muito importante assim, pra tirar essa ideia de que... não é, né, a gente tá ali na graduação e eu sou só né, uma pessoinha ali, uma, um pontinho ali na, insignificante na universidade enquanto tem outras pessoas que já são lá, mestres e doutores [...] esse contato com essas pessoas também trouxe essa... essa identificação sabe.[...] eu não me sentia excluída ou menor que ninguém assim, eu me sentia parte e isso era legal assim. [...] eu coloquei uma **carinha meio assim... com sorriso meio amarelo**, [risos]... [...] uma coisa meio tensa, mas que eu acho que também tem a ver com... com as minhas ansiedades [...] E no fim, eu coloquei um **guarda-chuva**... que sempre que eu penso é, em al, em coisas relacionadas assim a, a ciência da informação eu vejo que né, o pessoal usando essa coisa do guarda-chuva que né, que tem essa, que pode abranger uma área grande e que tá ali mesmo pra abarcar outras áreas e fazer essa ligação entre elas [...] ter esse, esse diálogo talvez com outras áreas, que eu acho que... esse alcance, essa possibilidade de alcance assim, seria maior assim, pelo menos e...eu na minha, [risos], opinião.

Pode-se perceber que a narrativa de E3 destaca, em relação à iniciação científica, aspectos que a representam como uma ascensão, tanto para o conhecimento, quanto como uma elevação integrada de todo o ser (ao relacioná-la como um caminho claro, mas com escadas). Remete a clareza de espírito (ao associá-la a uma

lanterna), e a conceitos relativos à sustentação, estabilidade e longevidade, simbolizados pela tartaruga, cuja lentidão pode também representar a evolução natural. Inspira erudição e contemplação (como a música clássica) e sabedoria (como a pessoa que é inteligente, dinâmica e dedicada), imagens que podem evocar o papel de mentor (CHEVALIER; GHEERBRANT, 2015, CIRLOT, 1984).

O simbolismo relacionado aos coordenadores e tutores remete a uma das características identificadas acima, associada à inteligência, que é representada pelo golfinho, e que também pode ser vista no macaco que, segundo Chevalier e Gheerbrant (2015), é o patrono dos sábios e letrados. A associação feita à raposa remete a um contraponto, segundo a sabedoria africana: “Independente, mas satisfeito com a existência; ativo, inventivo, mas ao mesmo tempo destruidor [...] encarna as contradições inerentes à natureza humana” (CHEVALIER; GHEERBRANT, 2015, p.769). Um aspecto importante nessas associações é que tanto o macaco quanto a raposa possuem o simbolismo de um psicopompo, ou seja, um guia de almas, ente responsável por conduzir o indivíduo entre eventos significantes. Nas associações simbólicas feitas por E3, pode-se inferir que, para ela, o grupo encarna um contraponto onde mestres interagem com aprendizes em igualdade num ambiente de conhecimento no qual todos são iguais, sem haver maiores ou melhores (“*na universidade enquanto tem outras pessoas que já são lá, mestres e doutores [...] eu não me sentia excluída ou menor que ninguém assim, eu me sentia parte e isso era legal*”) pois, conforme mencionam Mark e Pearson (2018, p.174-175) o Cara Comum odeia “pessoas que se dão ares de importância”, visto apreciar uma “tendência ao nivelamento”.

A composição do desenho feito por E3, e seu respectivo relato, trazem em si também o simbolismo relacionado ao conhecimento e evolução. Em linhas gerais, numa leitura baseada em Chevalier e Gheerbrant (2015), o ponto significa origem, a borboleta representa o renascimento e as asas são símbolo de libertação, e indicam, ainda, “a faculdade cognitiva: *aquele que compreende tem asas*” (p.90). Esse processo evolutivo tem seu ápice na lâmpada, que pode ser vista como uma representação do homem: “como ele, ela tem um corpo de argila, uma alma vegetativa ou princípio de vida, que é o óleo, e um espírito, que é a chama” (p.535); e o suporte da luz, e a unidade formada por ambas, assemelha-se à sabedoria. A associação da lâmpada à ideia de descoberta, feita por E3 em sua narrativa sobre o desenho, rami-

fica essa sabedoria em diversas situações: a) ao conhecimento adquirido, ao correlacioná-la ao livro aberto, que significa a matéria fecundada cujo conteúdo pode ser tomado por quem o investiga (p.555) e ao guarda-chuva, metáfora utilizada na CI que remete a amplitude de abordagens; b) a habilidades adquiridas ao correlacioná-la à melhoria no processo comunicativo (representada pelos balões de fala) e à capacidade de construção coletiva (representada pela engrenagem); e c) a atitudes adquiridas frente à superação de seus limites (representados pelo raio e sorriso amarelo) e a autovalorização (representada pelos bonequinhos que simbolizam o convívio). A composição contempla, ainda, dois Jedi²⁹, enquanto protetores, responsáveis por conduzirem o processo de evolução e crescimento.

Os elementos elencados acima, associados ao grupo de pesquisa (representado pela atividade de iniciação científica e seus componentes), os caracterizam, na visão de E3, no padrão do Sábio, argumento que também pode ser visto no desenho elaborado pela estudante. Cabe destacar, entretanto, que, apesar de menos contundente, o grupo também apresenta características do Cara Comum, o que faz o eixo motivacional relativo à independência se apresentar mais característico do que o de pertença.

Interessante observar que, ao ser solicitada a dar títulos à sua história de vida, E3 nomeia sua infância como “Metamorfose” (*“acho que... metamorfose [risos]. Acho que minha vida inteira foi um processo assim de mudanças assim, em vários sentidos [...] tô sempre num processo de mudança e de descobrimento”*) e sua vida atual como “A busca” (*“Acho que seria meio que, a busca [...]. eu acho que eu tô num momento de busca por muitas coisas [...] eu tô num processo de, de buscar assim, é, conquistar o meu espaço é, me sentir... sei lá... impor “*). Essas denominações parecem refletir a oscilação no eixo motivacional entre o pertencimento e a independência relacionados aos tipos Cara Comum e Sábio, identificados tanto nas características apresentadas pela estudante, quanto no grupo de pesquisa que, num processo evolutivo, num caminho longo de descoberta e luz, mas não solitário, leva ao conhecimento.

²⁹ Na série de filmes Star Wars, Jedi é um membro de um grupo de lutadores que são treinados para proteger e ajudar os outros. O termo designa um membro da Ordem Jedi, que estudava, servia e usava a energia mística da Força, normalmente, o lado luminoso da Força. Os Jedi lutam em prol da paz e da justiça (Fonte: Cambridge dictionary. <https://dictionary.cambridge.org/pt/dicionario/ingles/jedi> <https://starwars.fandom.com/wiki/Legends:Jedi>)

4.1.4 Entrevistado 4 (E4)

A estudante é do sexo feminino (designação biológica), tem 27 anos, e estava cursando o quarto período do curso de graduação em Biblioteconomia quando entrou na iniciação científica. Tanto a entrevista semiestruturada, quanto a entrevista sobre o desenho construído, realizadas com a estudante, apontaram elementos significativos relativos ao compartilhamento de informação, à construção de conhecimento, ao estabelecimento de vínculos afetivos e definição do perfil tipológico, assim considerados:

a) Compartilhamento de informação e construção de conhecimento

Identifica-se que, para E4, o compartilhamento de informação acontecia durante as atividades desenvolvidas na iniciação científica (IC) como palestras, eventos, reuniões, aulas e debates com os membros grupo de pesquisa, além de ocorrer por meio do compartilhamento de material repassado para estudo:

*[...] a gente tipo juntava todo mundo na sala e a gente tentava o máximo ficar em roda, mesmo que não totalmente em roda, mas depois de uma aula do Claudio explicando... tipo depois de uma aula do Claudio **a gente sentar, debater isso [...] agregava bastante assim, eu acho que tinha muito essa coisa do..., dessa discussão, eu, eu vou sempre voltar pra essa coisa da discussão porque eu gostava muito disso. Essa coisa de sentar e debater o que tava sendo colocado e a gente colocava dúvidas, sugestões, é, nossas próprias impressões** as vezes mesmo nisso, tipo as, nem que fosse tipo, explicasse uma expressão e depois dizer: isso tá certo?*

*[...] eu gosto muito da maneira como o Claudio compartilha as coisas com a gente, justamente por esses meios mais, não tão, ..., como fala, tradicionais, **tipo ele não vai, de vez em quando ele manda artigos, claro, mas de vez em quando ele vai mandar um vídeo do Youtube**, e isso não torna nada menos é, ..., relevante, nada menos, é, aceitável, entre aspas, do que você ler um artigo [...] A gente tipo tenta assim agregar com tudo da, mesmo que não seja por, pelos meios, por, artigos científicos que a gente vai demorar um tempão pra ler ao invés de ser tipo um vídeo de dez minutos conversando sobre o assunto. Eu acho que é meio tipo isso assim.*

*[...] a gente viu, tipo que a gente **discutiu, e que a gente debateu, que a gente conversou, que a gente ficou horas sentadas nessa sala, debatendo aquilo, discutindo aquilo sendo levado a sério**, em um nível em que tipo uma, uma doutora hoje, uma doutora conversou comigo, debateu porque eu acho que esse, que esse resultado não é desse jeito ou do outro, foi... foi muito diferente, foi muito legal, foi muito interessante.*

*[...] a questão dos, dos eventos foi muito diferente **ver pessoas assim que a gente até então só via em, em livros**, tipo era uma linha no fim do livro ou uma linha da capa do livro, **discutiam com a gente** coisa que a gente tipo, tava realmente pensando sobre o imaginário e realmente tipo digerindo o que eles tinham colocado pra gente e conversando sobre isso. Foi bem diferente também.*

A estudante mencionou também, no aspecto do compartilhamento de informações, a troca de mensagens que ocorria com o grupo pelo WhatsApp:

*[...] talvez eu ilustrasse um pouco também com... a maluquice que as vezes ficava o WhatsApp de **gente mandando livro, gente mandando link e comentando, mandando textos gigantes** pelo WhatsApp pra gente ler, acho que isso era importante também.*

E4 percebe de forma positiva o compartilhamento de informação e a construção de conhecimento, relacionados com os momentos de interação infocomunicacional com os outros discentes, com os coordenadores e tutores:

*[...] eu acho que **no fim das contas foi... me acarretou muito, conhecimento muito legal** [...].*

*[...]Eu acho que, **então assim foi um valor imensurável e foi... esclarecedor em alguns pontos. [...] desmistificou muito pra mim** porque tem gente que eu aposto que, até hoje, tem gente que não sabe o quê que é isso, num sabe o que se faz ali e **eu sou muito privilegiada em ter participado tão próxima de algo assim**; de ter conhecido pesquisadores de outro país que vieram pra cá, e pesquisadores de temas muito interessantes; ouvi é... conselhos deles, ouvi sugestões deles, poder perguntar, poder parar depois e falar: ah, eu não entendi o quê que cê quis dizer com isso, ou pensar que você pode elaborar mais sobre y e x, **pra mim é muito interessante, pra mim é algo que você não vai ter uma oportunidade muitas vezes na vida** e... eu acho que é isso.*

*[...]Jeu gosto muito mais da troca de ideias do que escrever o artigo. Então eu acho que **foi muito mais, pra mim foi muito mais interessante, foi muito mais legal participar desses momentos que a gente tava mais debatendo alguma coisa** do que realmente sentando, escrevendo e falando que não, você num pode escrever desse jeito, porque desse jeito aqui fica muito, ..., muito casual, desse outro jeito fica muito sério... eu num gosto muito disso eu acho mais, o debate de ideias muito mais interessante pra mim.*

E4 menciona, ainda, a atuação dos coordenadores do grupo de pesquisa no compartilhamento de informação e na criação de conhecimento:

*Eu lembro... quando eu tava fazendo as coisas pro colóquio, a Lili me passava informações sobre os, os palestrantes, é, ..., **grande parte eu acho que o Claudio e a Lili já, já recomendavam, a gente conversava na sala** e eles já, tipo, ..., a gente vai passar pra vocês por WhatsApp todos esses livros, essas coisas, é, ..., filmes, livros, vídeos do Youtube e artigos científicos, a gente vai passar pra vocês [...].*

durante a qual havia, não apenas o espaço para o diálogo, mas também era responsável por promover situações em que o relato de experiência de um auxiliava os demais integrantes do grupo:

*[...] **o Claudio e a Lili falavam com a gente que era justamente que assim, a gente vai dar o feedback pra vocês, a gente vai conversar sobre isso junto com todo mundo.** Porque as vezes, fulano que tá ouvindo o que a gente tá conversando sobre o trabalho vai ter uma ideia interessante pro que você pode seguir, vai ter alguma colocação interessante. Então levando ainda em consideração aquilo que ele falou que tipo, que num é tudo que a gente vai aproveitar, mas **dar a oportunidade da, das pessoas inferirem alguma coisa no, nos trabalhos dos outros e, é uma coisa boa porque isso agrega, só traz coisas diferentes mesmo.***

Associa-se que essa forma de condução das atividades remete ao que Freire (1996, p.38) menciona sobre o fato de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção desafiando o educando a produzir sua compreensão do que vem sendo comunicado. Essa percepção encontra amparo na fala da entrevistada quando esta menciona, por exemplo, que “*mesmo individual a gente ainda tinha tipo, não um debate, mas a gente ainda tinha que defender as nossas, entre aspas, defender as nossas ideias pro, pra quem tava é..., instruindo a gente com o, com o texto*”. Também está presente em outras experiências vivenciadas durante a IC, uma das quais a entrevistada considerou ter sido sua vivência mais marcante:

***foi a gente conversando, discutindo,** debatendo os termos que a Tati usava, [...] e eu lembro da gente sentado tipo na, é... lá na biblioteca mesmo, naquela sala, debatendo esses termos e tipo **questionando e falando que não,** mas cê não pode ter essa leitura, você não pode fazer assim ou você tem que fazer assim, isso não pode fazer assim, **e realmente debatendo, questionando muito,** e eu acho que foi, é uma das momentos que eu mais tipo, meu coração assim, muito, tipo muito carinho, e também foi, é uma coisa assim que eu, uma coisa, foi muito,... parecia uma reunião qualquer, mas a gente tava tipo assim, conversando sobre o, uma pesquisa assim, de*

doutorado de alguém e que era super importante, que é super corrente, e a gente num, eu pelo menos não fazia ideia que isso seria tão interessante e importante.

b) Vínculos estabelecidos

A narrativa de E4 também possibilita associar os momentos de interação comunicacional, com os integrantes do grupo de pesquisa, a sentimentos de afeto e pertencimento. Tal inferência pode ser comprovada pela narrativa da estudante quando, por exemplo, ao ser perguntada sobre os sentimentos que afloravam no dia de reunião, a entrevistada narrou que:

*[...] eu ficava feliz, porque aí eu finalmente ia tipo, se a gente lia alguma coisa, se a gente via alguma coisa, eu, a gente ia ter um momento pra... pra debater tudo isso e aí talvez eu fosse finalmente entender alguma coisa do que, do que eu tinha lido ou pesquisado durante a semana. Eu acho que, que era justamente isso, **uma felicidadezinha contente de ver tipo pessoas com quem eu gostava de passar tempo e que ia me, me adicionar alguma coisa. Tipo ia agregar.***

Também quando questionada sobre seu sentimento em relação ao grupo, a entrevistada mencionou aspectos positivos sobre essa interação:

*[...] eu acho que seria um sentimento de... camaradagem. Camarada, é camaradagem, tipo uma, **um afeto muito grande por essas pessoas [...] e... era um sentimento assim de, de, de pertencimento muito grande também.***

Ao ser indagada por seu momento mais feliz na iniciação científica, E4 mencionou a defesa da tese de uma doutoranda do GEDII. A entrevistada narrou que participou da pesquisa, objeto da tese, na etapa de análise de dados (que continha uma “mesa de juízes”), atividade prevista dentro da proposta de tutoria da bolsa de iniciação científica:

*foi quando a gente assistiu a Tati defendendo a... defendendo o doutorado, pra mim assim, foi tipo muito feliz saber que ela foi aprovada e tipo **que a gente ajudou, isso foi, foi um sentimento muito bom;** que tipo, que deu tudo certo, que ela viu as coisas, que ela levou a gente em consideração, que, que as pessoas levaram a gente em consideração é, indiretamente, foi muito legal mesmo.*

Esse momento, segundo E4, responsável por uma memória positiva associada a sentimentos de apoio e reconhecimento, remete a impressão da felicidade estar associada ao fato de ser prestativo, uma possibilidade de fazer algo bom para o outro.

c) Perfil tipológico e motivação

Na fala de E4 sobre sua experiência na iniciação científica é possível perceber, com maior frequência, elementos que ligam a estudante a aspectos relativos ao desejo de auxiliar o outro, que é perceptível, por exemplo, nos seguintes relatos:

*Eu acho que isso foi muito legal e eu acho que no fim das contas, tipo em alguns momentos, dava pra gente justamente, é eu lembro dos, é... nos eventos rolava uma coisa que tipo assim, **fulano tava cansado de ficar em pé, então a gente ia lá e pegava a, a atividade dele, começava a dar uma olhada...** a gente se balanceava bem.*

Outras características recorrentes, presentes no discurso de E4, destacam aspectos relacionados ao altruísmo, generosidade e cuidado com o outro, característica que a entrevistada considera como um “dom”, ou seja, aquilo que você ensina ou oferece às pessoas: “*Eu acho que eu, eu tento passar pras pessoas a questão de tipo de que pode contar comigo, eu acho que eu tento passar pras pessoas que eu posso, que eu vou ajudá-las no, no que for necessário*”. E quando isso não é possível, se configura em algo incômodo, como pode ser visto, na fala da entrevistada, quando menciona seu momento mais difícil na iniciação científica:

*Difícil, difícil... difícil foi mais pro final, porque eu acho que... estava pesando um pouco, não, não a iniciação científica em si, mas eu acabava tipo outras coisas acontecendo, acabaram pesando bastante, e eu acho que no fim das contas eu não, mais pro final mesmo, eu não consegui dar cem por cento do que eu gostaria de ter, de ter entregue pro, pro Claudio, pra Lili, mas a gente conversou bastante, eu lembro na época, **eu tentei o meu melhor e, mas foi difícil assim, foi tipo, chateante eu diria, porque no fim das contas não era algo que eu podia controlar, mas tentei fazer o meu melhor, queria ter feito melhor.***

Esses elementos permitem associar E4 ao padrão tipológico do Prestativo/Cuidador, que tem, segundo Mark e Pearson (2018), além das características acima (altruísmo, generosidade e cuidado com o outro), também a busca pelo equi-

líbrio entre o cuidar de si e o cuidar dos outros. As autoras, ao caracterizarem esse padrão (que tem como lema “ama teu próximo como a ti mesmo”), destacam, ainda, outros pontos que permitem associar E4 ao perfil do Prestativo. A característica associada ao “desejo de cuidar e proteger os outros”, pode ser visto não só em relação às pessoas, mas também a instituições, perfil que E4 expressa até no estágio que está realizando:

*[...] eu vejo, principalmente no, no estágio que eu tô fazendo é tipo assim, documento de avião; então isso é super diferente, pelo menos pra mim, e então eu fico pensando justamente tipo eu tenho esse, esse olhar meio mais crítico de o que eu posso tirar, o que eu posso colocar, será que eu poderia colocar alguma coisa, será que eu poderia fazer um trabalho em relação a isso, **será que seu eu, seu eu pudesse fazer um trabalho que pudesse de alguma maneira auxiliar** essa, esse tipo de, de, ..., essa linhagem acho de trabalho que as pessoas fazem e que as vezes eles, eles não existem, tipo, existe uma coisa muito mecânica, mas não existe uma coisa muito... como diria... num sei a palavra, mas uma coisa mais que, que, que as pessoas pudessem estudar um pouco mais pra **procurar uma, melhorar... o que é feito.***

Esse aspecto, vivenciado na iniciação científica, também é externado na fala da discente, ao relatar sua história de vida e as pessoas importantes pra ela, reforçando essa característica de apoio e ajuda ao outro:

*[das pessoas que conviveram com você o mais importante] eu acho que foi meu tio. Acho que foi meu tio por que... **meu tio era muito pau pra toda obra. [...] o que você precisar e você sabe, pessoa ali que você pode contar com a, com essa outra pessoa. [...] eu acho que essa é uma, uma que eu admiro bastante e que eu gosto de sentir que eu puxei um pouco dele [...] de contar, de... poder mostrar pros outros que elas podem contar com você.***

*[...] eu aprendi com a minha avó que você sempre tem que dar o melhor de você pra algumas, pra, pras pessoas, e **que você tem que ser caridoso, que você tem que ser... as vezes as pessoas precisam mais do que elas vão deixar demonstrar e que você pode fazer esse tipo de, de caridade, você pode ajudar os outros.***

*[...] eu aprendi muito com eles, com o meu tio principalmente, foi justamente essa coisa de que **eu gosto de ser um, um ponto em que você pode contar e tudo mais.***

Cabe destacar, nesta análise, que os relatos de E4 também trouxeram relações com outros padrões tipológicos. Foi possível ver características do Inocente

quando a entrevistada, ao mencionar o filme *Rei Leão*³⁰, relata que esse a remete a saudade e felicidade:

*Eu acho que saudade é o que me evoca mais. Porque fora isso... talvez saudade e um pouco de, foi tipo um êxtase muito grande ver a minha irmã assistindo *Rei Leão* comigo; meu irmão falando falas comigo e a gente tipo, o filme a, o filme acontecendo e a gente falando as coisas junto foi muito engraçado. Então eu fui ficando muito feliz. Mas eu acho que são esses dois sentimentos. Saudade e esse, essa felicidade mesmo.*

*[...] **saudade de tempos mais simples** [...] eu acho que é isso assim, esses tempos mais simples.*

[...] existe essa, esse momento de... essa jornada do herói, de você crescer, você ter o seu, você ter essa, esse momento baixo e depois você ser chamado e, e ir e luta e recla, reclamar o seu reino de volta; eu acho que sim.

As características do Inocente, que podem ser percebidas neste relato, remetem a nostalgia, a uma simplicidade infantil e a crença na batalha pelo bem. Mark e Pearson (2018, p.234) mencionam, nesse aspecto, que o “Prestativo também está relacionado com o Inocente, porque geralmente é o Prestativo que torna realidade o desejo do Inocente de construir um mundo belo e seguro.”

Olhando sob a perspectiva motivacional, é possível verificar, conforme apresentado na figura 3, que o perfil Prestativo está ligado ao anseio por estabilidade e controle. Mark e Pearson (2018, p.28) destacam, sobre a vertente motivacional, que o polo relativo à estabilidade remete a uma necessidade profunda de segurança e que esse desejo é satisfeito “pela rotina, conforto e adesão ao que é testado e garantido”, característica que identifica E4 como demonstrado na narrativa da entrevistada:

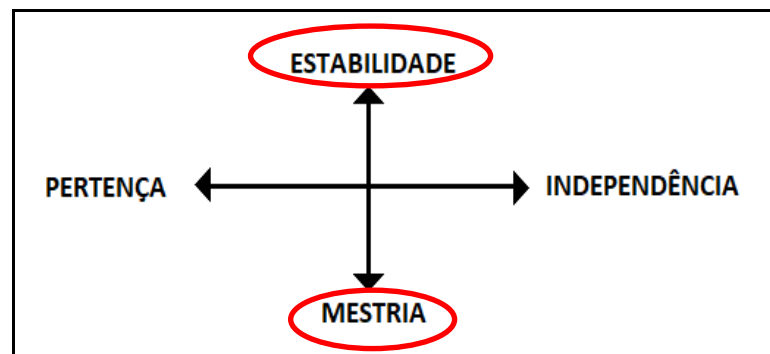
*eu ia pra casa das minhas avós, durante a semana, [...], eles [pais] iam me buscar horário comercial, me levavam pra casa, vestidos ainda tipo de, de, com lenço, com paletó e com a, a pasta, e ma, isso era rotina, isso era pra rotina; **eu sou uma pessoa inclusive até hoje de rotinas. Eu acordo, vou pro trabalho, pego meu cafezinho;***

³⁰ O *Rei Leão* (*The Lion King*) é o décimo terceiro longa-metragem produzido pela *Walt Disney Feature Animation* e pela *Walt Disney Pictures*. Lançado em junho de 1994, o filme conta a história de Simba, protagonista da história e filho do Rei Leão. Durante a infância, a inocência e a vontade de descobrir coisas novas, acabam gerando confusões em Simba. Já na fase adulta, o protagonista se revela um líder nato, cuja coragem e o bom coração acabam salvando todo o seu povo da ruína. Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/O_Rei_Le%C3%A3o.

isso é uma coisa que eu penso muito nos meus pais inclusive quando eu penso em rotina, justamente porque eles seguem uma rotina, eles sempre seguiram uma rotina muito... rígida, [...] então pra mim é uma coisa que me, que eu relaciono muito com eles também.

Essa associação possibilita inferir que E4 direciona seus interesses na busca de motivações cujo dilema psíquico de significação pode estar relacionado ao receio da ocorrência de algo que a retire do conforto do conhecido ocasionando um “caos” em sua rotina, sendo sua alternativa simbólica de resolução procurar por aquilo que a permita sentir-se segura. O contraponto dessa motivação – que é relacionada a mestria, conforme figura 2 – está ligada ao desejo de correr riscos, de tentar algo novo, algo que por vezes ocorre, pois, segundo Mark e Pearson (2018, p.29), como também observado em E3, existe na psique humana a tendência de procurar o equilíbrio.

Figura 10. Análise do eixo motivacional de E4



Fonte: elaborada pela autora, baseado em Mark e Pearson (2018).

d) Aspectos simbólicos da relação entre E4 e o grupo de pesquisa

A análise simbólica da relação estabelecida entre a estudante, os integrantes do grupo de pesquisa e a iniciação científica, conforme mencionado no percurso metodológico, pode ser contemplada a partir de elementos retirados de dois momentos: por meio da inserção de perguntas que usaram elementos para evocar os aspectos simbólicos dessa relação e por meio da elaboração de um desenho.

Em relação às associações simbólicas presentes na narrativa, E4 associou à iniciação científica (IC) os seguintes elementos:

- IC como caminho pra algum lugar:

Eu acho que seria um caminhozinho de pedras. Que começa, na realidade começa assim, em terra e aí eles vão ficando, vai tendo umas, mais pedrinhas, as pedrinhas vão ficando mais próximas e mais é..., como diz? Mais pedrinhas mesmo, em quantidades também e aí elas vão levando pra uma árvore gigante que existe... uma biblioteca dentro da árvore gigante talvez.

PESQUISADORA: [...] Porque que você falou que teriam cada vez mais pedrinhas?

ENTREVISTADO: que eu acho que aí a gente vai fazendo o... o caminho vai adicionando coisas pra gente. [...] vai ter, tipo assim, vai tendo mais..., a gente vai tendo mais, mais firmeza no andar.

- IC como um objeto ou uma coisa:

Eu acho que... [...] seria um... um celular com acesso ao WhatsApp, onde você pode trocar suas experiências e conversar com as pessoas e discutir as suas ideias e... talvez um blog?! Hum... acho que eu fico entre esses dois, entendeu, uma conexão com um monte de pessoas com quem você discute e um blog, que tem uma sessão de comentários e que você pode responder esses comentários.

- IC como um animal:

Eu acabo relacionando tudo que tem a ver com, com... com educação com elefantes, por causa da inteligência dos elefantes. [...] porque eu acabo relacionando muito essa visão do que, da, da cabeça de elefante e mencionar a inteligência deles com o aprendizado.

- IC como um estilo musical:

Uma orquestra. Uma ópera. [...] seria uma ópera, uma orquestra, acho que uma orquestra, música clássica. cada um faz um, tem um papelzinho em construir uma coisa maior.

- IC como uma pessoa:

Eu acho que é uma pessoa comunicativa, é uma pessoa que tá sempre buscando coisas novas, é uma pessoa que é muito apaixonada pelo que ela estuda. Eu acho que é uma pessoa que é muito fácil em fazer amigos e eu acho que é uma pessoa que gosta muito de procurar em outros, em, com, no trabalho de outros amigos algo que ela pode ajudar, algo que ela pode incentivar e ou adicionar, e é, acho que é isso. Uma pessoa legal!

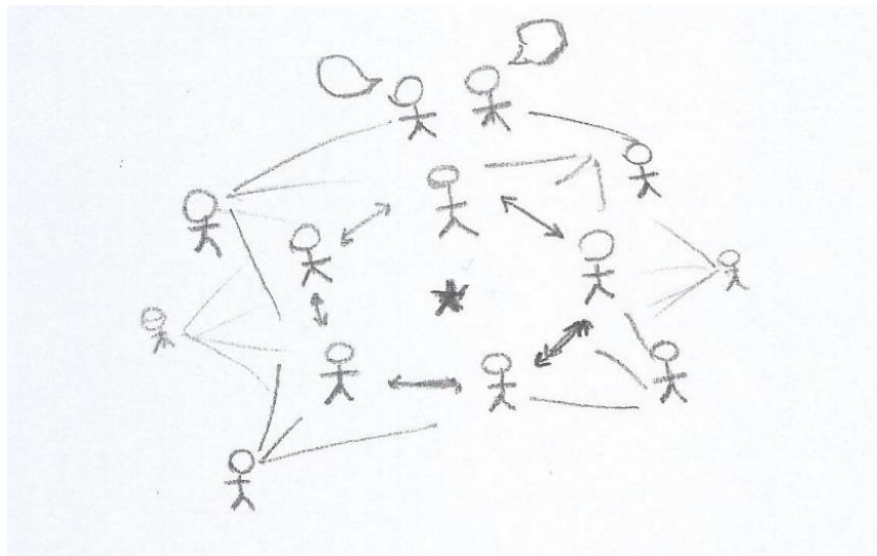
Em relação aos componentes do grupo de pesquisa, de forma específica, os coordenadores e um dos tutores, a discente fez as seguintes associações ao ser solicitado a relacionar cada um deles a um animal, uma coisa ou a um estilo musical:

eu acho que... a Tati seria mais uma regente. Eu acho que no fim das contas pra essa, pra essa ópera, pra essa orquestra, eu acho que ela no fim das contas é a que aproxima mais a nossa reze, regente.

[...] O Claudio e a Lili eu acho que seriam mais tipo assim, ..., papai e mamãe, passarinhos que vão levar comida pra gente no bico, e que ajuda, mas ao mesmo tempo tá tipo assim, passando aquele momento vão empurrar a gente pra for do ninho e falar: agora se vira.

Em relação ao desenho, E4 estruturou sua história com a iniciação científica, os coordenadores, colegas e tutores por meio da representação abaixo (Figura 11):

Figura 11. Desenho elaborado por E4



Fonte: Dados de pesquisa.

Pela entrevista livre, E4 descreveu assim a composição gráfica por ela elaborada:

[...] pra mim a experiência do, da iniciação científica foram duas pessoas que guiaram a gente, e aí por isso que eu coloquei eles com, falando com essas bolinhas de, de, que fala mesmo, dando pra gente a direção, ao mesmo tempo que a gente trocava coisas entre nós mesmos e ao redor de onde a gente tava [...] tanto puxando experiências nossas pra eles quanto a gente puxando as experiências deles pra gente ver como é que as coisas funcionavam. Participou com, como a gente participou de algumas pesquisas e tudo mais, a gente também puxava alguma coisa deles, mas eu acho que, eu, eu creio que eles também aprenderam alguma coisa com a gente; ou pelo menos puderam ver alguma, ou então uma perspectiva diferente. Daí eu acho que acaba formando esse círculo, que é o justamente esse círculo eterno de aprendizado, e basicamente isso, eu inclusive colo-

quei mesmo as pessoas que, os tutores, os guias junto com o círculo porque eu acho que eles também têm uma troca legal com a gente.

A narrativa de E4 destaca, no tocante às imagens evocadas sobre a iniciação científica, aspectos que a relacionam a um movimento para alcançar o conhecimento. Isso ocorre ao retratá-la com um caminho inicialmente de terra (que remete a um ambiente fecundo), pavimentado posteriormente por pedras (que segundo a tradição bíblica simboliza a sabedoria) que leva a uma espécie de totalidade. A terra, na religião védica, simboliza a mãe, protetora contra qualquer força, e a pedra também pode incorporar o significado da Terra-mãe no simbolismo de Cibele³¹. A associação da árvore com a biblioteca pode remeter, conforme pontuam Chevalier e Gheerbrant (2015, p.555) ao livro da vida que se encontra no centro do paraíso, onde este se identifica com a árvore da vida: “as folhas das árvores, assim como os caracteres do livro representam a totalidade dos seres, mas também a totalidade dos decretos divinos”.

Se alinha a esse entendimento da IC, a construção do conhecimento baseado na interação e na comunicação (representada pela orquestra e pela tecnologia) e no saber, referência associada ao elefante, elemento que evoca a imagem de Ganesha, deus hindu símbolo do conhecimento, mas que também pode se referir a estabilidade (CHEVALIER; GHEERBRANT, 2015, p.360).

A associação feita aos coordenadores e tutores remete também ao mesmo padrão identificado acima: a associação à interação ordenada (representado pela orquestra) e ao cuidar (como os pássaros que cuidam dos filhotes), que representam o zelo “e ensinam como preservar a ordem e a estabilidade.” (MARK; PEARSON, 2018, p.215).

Estes elementos, associados ao grupo de pesquisa (representado pela atividade de iniciação científica e seus componentes), o caracterizam, na visão de E4, no padrão do Prestativo. As referências que as imagens contemplam sobre o materno remetem ao cuidado, argumento que também pode ser visto no desenho elaborado pela estudante. Neste, o movimento circular pode significar “a divindade em sua imutabilidade e bondade” (CHERVALIER; GHEERBRANT, 2015, p.251), o que

³¹ Cibele é deusa da terra, filha do céu, esposa de Saturno. Simboliza a energia encerrada na terra. É a fonte primordial, ctoniana de toda fecundidade (CHEVALIER; GHEERBRANT, 2015, p.237).

remete a apreciação pela rotina e estabilidade, bem como o auxílio ao próximo. A representação feita por E4 do grupo interligado em uma forma circular pode remeter também ao que Chevalier e Gheerbrant (2015, p.255) mencionam de que “em sua qualidade de forma envolvente, qual circuito fechado, o círculo é um símbolo da proteção, de uma proteção assegurada dentro de seus limites”.

4.1.5 Entrevistado 5 (E5)

Discente do primeiro período do curso de biblioteconomia (à época da entrada na iniciação científica), E5 possui graduação anterior em Geografia, tem 27 anos e é do sexo feminino (designação biológica). Nas entrevistas realizadas com a estudante (tanto a inicial quanto a relacionada ao desenho) foi possível apreender aspectos relacionados ao compartilhamento de informação, construção de conhecimento, vínculos afetivos e perfil tipológico, que serão expostos a seguir de forma segmentada:

a) Compartilhamento de informação e construção de conhecimento

E5 identifica, como ações relacionadas ao compartilhamento de informação e construção de conhecimento, a orientação dada pelos coordenadores quando da execução das tarefas e estudo, a indicação de leituras e a vivência proporcionada pelas atividades organizadas pelo grupo, que se constituíram momentos de aprendizagem diferenciados:

*a Eliane me, **me mostrou como fazia** e eu fiz a primeira e ela olhou e tal, falou que tava tudo certo e as outras eu consegui fazer com mais facilidade. É... **teve vários estudos também sobre, sobre o imaginário.** Eu li, o Claudio **me indicou livros**, eu consegui ler livros assim interessantes. Teve o workshop do, dos memes, que eu pude ver também como, no, no colóquio e no workshop dos memes **eu pude ver como é que o bas, como é que são os bastidores de um evento científico.***

*[...] eles me, **me indicavam leituras pertinentes**, que faziam sentido ali pro que eu tava buscando, é, ah... as, **as dicas que eles davam** assim de, de estruturação da, da pesquisa foram pertinentes também, fizeram todo um sentido; ah eu avalio mui, muito positivo, de forma muito positiva.*

Um aspecto importante que E5 menciona, e que se considera favorecer o compartilhamento de informação, pode ser visto na forma como o trabalho era conduzido pelos coordenadores e tutores nos encontros do grupo:

Os encontros da pesquisa da Tati foram bem marcantes. Porque era, as reuniões eram aqui, né então eu a, eu sen, eu me sentia, eu me senti por muitas vezes acolhida, aqui, e a gente falava né sobre os, os elementos lá da, o que, o quê que a gente encontrava nas respostas, os elementos que a gente encontrava na resposta e era valorizado o que a gente falava, o que os, os bolsistas né falavam, era valorizado e tinha, tinha muito diálogo assim, foi um ambiente muito, muito aberto, muito acolhedor; foi muito, muito importante também esse momento na participação da pesquisa da Tati.

[...] geralmente era o Claudio e a Eliane que falavam né, a maior parte das vezes eram eles que falavam nas reuniões sem ser as da pesquisa da Tati, eles falavam, eles passavam as informações pra gente, e a gente recebia as informações; aí muitas vezes eles pediam pra gente falar sobre a nossa experiência, igual quando, depois do, do Colóquio teve uma reunião; sempre, sempre tinha essas reuniões assim de, de fechamento de alguma atividade, aí eles pediam pra contar as experiências, como que foi pra gente; então eles ouviam, em alguns momentos eles, só eles falavam, passavam alguma informação, do quê que tinha que ser feito, em outros momentos eles abriam pra gente falar.

Essa forma de desenvolvimento de atividades, que inclui oportunidade de troca e ambiente aberto ao diálogo, remete ao que Rieh (2004, p.751) *apud* Courtright (2007, p.289) ressalta sobre o fato de o contexto motivar a busca de informações e, conseqüentemente, seu compartilhamento, o que se pode ver no ambiente acolhedor e aberto ao diálogo mencionado pela estudante. Entretanto, apesar do ambiente propício, E5 não registra o mesmo comportamento de compartilhamento em relação aos seus colegas de grupo: segundo a fala da estudante “*eu num trocava muitas informações com eles*”. Conforme relatado por ela, uma característica pessoal acabou por não potencializar essa relação: “*ah eu tenho, eu tenho dificuldade de relacionamento com as pessoas, eu tenho dificuldade de interação, então pra mim é mais fácil atividade individual*”. Ao ser perguntada se alguma vez precisou de alguma informação e recorreu aos seus colegas, E5 mencionou que “*no contexto da iniciação científica não*”, só para assuntos fora do grupo.

Sobre a percepção em relação à construção de conhecimento, E5 menciona que o aprendizado a partir das vivências junto às atividades executadas durante a iniciação científica foi muito importante,

hoje eu reconheço assim que foi, que foi necessário e uma, uma, uma coisa que o, um toque assim que o Claudio me deu que foi muito precioso e fez, fez eu ter um insight assim, que é muito

mais fácil fazer uma busca por algum assunto, alguma coisa quando tem o texto escrito, porque até então eu não tinha visto isso.

*[...] essa parte da pesquisa da, do Bolsonaro, que eu fiz sozinha, individualmente foi, foi muito bom, **foi muito, muito proveitoso e me ajudou a crescer é, cientificamente** assim, academicamente, só que eu tive ajuda do Claudio e da Eliane o tempo inteiro, **um cuidado deles ali comigo e com a minha pesquisa, o tempo inteiro.***

sendo percebido pela estudante como momento mais marcante de aprendizado na iniciação científica

*a apresentação [na semana de iniciação científica] da pesquisa do Bolsonaro. Foi, foi um sentimento de dever cumprido, um sentimento de alívio, é e depois uma professora elogiou também o trabalho, uma professora assim de, de fora elogiou o trabalho e foi, **foi muito importante pra mim, nossa, ter participado e ter apresentado, ter conseguido apresentar.***

Pelos relatos de E5, percebe-se que o compartilhamento de informação e a construção de conhecimento, para a discente, ocorreram nas interações infocomunicacionais, por meio de situações e suportes diferenciados, mas potencializados pela forma como os trabalhos são conduzidos no grupo que envolve, para a estudante, ideias positivas e esperançosas:

foi positivo assim ver que cada um pode acrescentar uma coisa. Aquela questão de delegar tarefas né, as pessoas podem delegar, as pessoas podem se ajudar pra criar uma coisa só e uma coisa que seja boa, que fique um, que dê um bom resultado no final, cada um contribuindo com um pouquinho ali.

b) Vínculos estabelecidos

Conforme os relatos de E5, foi possível perceber que as relações entre os coordenadores, tutores e bolsistas de IC eram permeadas por situações de afetividade. A estudante menciona tal fato desde a entrevista para a vaga de bolsista e em vários momentos de sua vivência no grupo:

*Aí eu lembro que, que eu cheguei, eu cheguei na, a entrevista super afobada porque eu saí correndo da sala [...] eles **me receberam muito bem**, me falaram que num, num tinha problema e tal que, no atraso, eles viram que eu realmente tava, tinha corrido pra chegar lá e, me receberam bem, me explicaram no quê, que consistia o trabalho, e eu fui é, sentindo que de uma forma aquilo ali podia me agradar.*

[...] Foi muito precioso, foi um tempo de muito crescimento, no sentido, no sentido acadêmico e no **sentido também de relacionamento com as pessoas, de saber acolher** porque tinha o grupo né dos alunos, por mais que eu num tenha colocado no, no desenho, isso foi representativo também, é, saber relacionar, saber acolher as pessoas, ter esse contato com as pessoas, e no sentido acadêmico que teve cre, um crescimento assim inquestionável pra mim. Foi muito precioso, eu acho, ter participado.

[...] e de repente eu tava dentro de um grupo de pesquisa, **eu fazia parte daquilo. Então teve esse sentimento de pertencimento e acolher** também eles, quando eles falavam alguma coisa nas reuniões e tal, **perceber a importância também, perceber que cada um tem uma, uma experiência de vida**, uma vivência, diferente, assim ver as diferenças entre eles, entre o que cada um falava, o que cada um propunha. Então foi um crescimento assim nesse sentido também, de relacionamento.

Ao ser indagada sobre o momento mais feliz na iniciação científica, E5 menciona a confraternização do fim de ano com o grupo, responsável por uma memória positiva associada a prazeres simples, remetendo a impressão de um “mundo perfeito”:

ah, teve uma parte lá da... da, do, do amigo, do amigo, acho que é amigo oculto né? Um tipo diferente de amigo oculto que, que a Eliane que propôs que a gente levava uma foto, aí quem a, quem pegasse a foto tinha que adivinhar e tal e dá uma poesia pra pessoa, e minha poesia; acho que foi a Fê que me tirou, e minha poesia teve muito a ver assim com, com o momento; agora eu nem vou, num lembro mais qual poesia que, que era, mas eu sei o **sentimento que ficou assim, que, que eu tava no lugar certo, na hora certa, que tudo coincidiu assim, risos, tipo o universo conspirou pra tudo ali naquele, naquele momento**, e aquela poesia foi pra me dizer isso assim, que, que eu tava ali, **que eu tava no lugar certo, na hora certa** e a poesia teve muito a ver com o que eu tava vivendo a minha vida com, com, com quem eu sou.

Desta forma, acredita-se, pelos relatos de E5, que as relações afetivas vivenciadas contribuíram para a construção de vínculos, tanto com o grupo e seus partícipes, quanto com a instituição, o que é demonstrado pelos sentimentos de fé e otimismo da estudante:

foi muito, muito proveitoso assim pra mim, eu acredito, as dicas que eles, que eles me davam, os toques que eles me davam **eu acho que eu vou levar assim pra, pra vida mesmo**. Eu aprendi muito, aprendi a, a estruturar melhor minha linha, minha linha de pensamento, quê que eu quero, quê que eu quero dizer e ainda tô aprendendo porque eu ainda mando mensagem pro Claudio falando de outras,

outras pesquisas e ele vai me dando dicas assim de qual caminho seguir e tal.

c) Perfil tipológico e motivação

Na fala de E5, sobre sua experiência na iniciação científica, é possível perceber, com maior frequência, elementos que ligam a estudante a aspectos relativos a ideias positivas e esperançosas, que é perceptível, por exemplo, nas falas:

*[...] eu gostei, e eu achei que isso **ia me, me proporcionar algum crescimento** assim de alguma forma [...].*

*[...] aquilo ali podia me agradar, estar na, fazer parte daquilo ali naquele momento **poderia ser bom pra mim**, pro meu futuro aqui dentro da, da faculdade, pro meu crescimento, enquanto estudante e, crescimento acadêmico mesmo na, na área da, da pesquisa [...].*

Outras características recorrentes, presentes no discurso de E5, destacam aspectos relacionados ao desejo de liberdade para ser ela mesma e viver de acordo com seus melhores valores, apenas seguindo normas simples “*Então, aprender a ter essa paciência, com o meu tempo, com, com a minha capacidade mesmo, com meu tempo. Comigo mesma*”, bem como ao medo de fazer algo errado ou ruim:

***Eu sempre acho que... que tá tudo ruim, que eu num tô fazendo nada direito**, e foi, era essa a sensação. Assim, o tempo, o tempo todo assim, só e era uma, uma luta constante pra tentar aceitar o que, o que eu tinha feito, e aceitar, não, é isso mesmo; foi isso que, que eu consegui fazer.*

Estes elementos permitem associar E5 ao padrão tipológico do Inocente, que tem, segundo Mark e Pearson (2018), além das características acima (ideias positivas e esperançosas, liberdade para ser ela mesma e medo de fazer algo errado ou ruim) apreço à previsibilidade e à certeza e a um perfil mais tradicionalista:

*eu tenho dificuldade com, com isso, eu **tenho dificuldade com o que é novo**, com pessoas novas, eu tenho muita dificuldade.*

*Eu não gosto de ser gravada, eu **não gosto de ser observada**, não gosto de ser analisada, estudada, nada disso, então me incomodava profundamente as reuniões serem gravadas.*

Mark e Pearson (2018), ao caracterizarem esse padrão (que tem como lema “somos livres para ser você e eu”), destacam, ainda, outros pontos que permitem associar E5 ao perfil do Inocente. A característica de “Você é livre para ser você

mesmo e viver de acordo com seus melhores valores, aqui e agora, apenas seguindo normas simples”, é associado ao desejo de liberdade mencionado pelas autoras (2018, p.64) e pode ser visto quando E5 destaca tanto a importância na liberdade dada a ela pelos coordenadores:

*nesse sentido de, de liberdade, que o Claudio, o Claudio e a Eliane sempre respeitaram meu tempo, sempre, **sempre me deixaram livre** assim, nesse sentido, respeitaram meu tempo, minha, minhas capacidades.*

como também ao mencionar uma pessoa importante na sua história de vida (uma prima menor) que, segundo a narrativa de E5, teve o aprendizado dessa relação relacionado ao lema de liberdade:

ENTREVISTADO 5: *ah ela, ela é mais nova que eu, e eu gostava de brincar com ela. Ela, três, entre três quatro anos mais nova do que eu e eu brincava muito com ela. E eu, as vezes eu queria cuidar dela. Eu tive uma... ganhei uma boneca no meu aniversário, acho que de quatro anos, três ou quatro anos, e eu coloquei o nome dela, o mesmo nome da minha prima, em homenagem a minha prima, porque minha prima tinha acabado de nascer. É uma pessoa que eu queria cuidar. Queria cuidar e a gente foi crescendo juntas ali... e é, me fazia bem ficar perto dela. Ficava feliz perto dela.*

PESQUISADORA: *você aprendeu algo a partir da sua relação com ela?*

ENTREVISTADO 5: *eu aprendi a deixar as pessoas livres*

Ao mencionar uma história favorita de sua infância, E5 elege Barba Azul³², destacando dois aspectos importantes: o primeiro foi o sentimento de liberdade evo-

³² “Barba Azul é o personagem principal de um famoso conto de fadas sobre um nobre tirano e de sua jovem mulher. Foi escrito por Charles Perrault e publicado pela primeira vez no livro *Les Contes de ma Mère l'Oye* (“Contos da Mamãe Gansa”), de 1697. Barba Azul era um rico aristocrata, assustador por ser muito feio, com uma horrível barba azul. Ele já havia se casado três vezes, mas ninguém sabia o que tinha acontecido com as esposas, que desapareceram misteriosamente. Disposto a casar-se mais uma vez, Barba Azul visita um de seus vizinhos e faz a oferta de matrimônio para suas filhas. Após o casamento os dois foram viver no castelo do nobre. Pouco tempo depois, Barba Azul avisa sua esposa que precisa viajar por um tempo. Ele então entrega todas as chaves da casa para ela, incluindo a de um pequeno quarto, que foi o único cômodo da casa que a proibiu de entrar. Assim que ele viaja, a jovem esposa tomada pela curiosidade, não resiste e decide abrir a porta proibida. Seu susto foi imenso, já que dentro do cômodo estavam as cabeças decepadas das antigas esposas. Ao satisfazer sua curiosidade descobriu o macabro segredo do marido. O chão do quarto estava todo manchado de sangue. Aflita por sair daquele lugar, ela deixa a chave cair no chão, e qual não foi sua surpresa ao constatar que a chave era mágica, não conseguindo limpá-la. Quanto mais tentava limpar a chave, mais as manchas de sangue se destacavam nela. Barba Azul retorna da viagem e imediatamente percebe o que sua esposa fez. Cego de raiva, ele ameaça matá-la. Ela então implora por um tempo para “rezar”, com a desculpa de se preparar para a morte. O assassino cede ao seu pedi-

cado pelo conto “*ah, a primeira coisa que me vem na cabeça foi liberdade*”, e o segundo relativo a outro título para a história caso a estudante fosse a protagonista, que ela mudaria para “*eu faço minha, minhas próprias regras*”.

Cabe destacar nessa análise que os relatos de E5 também trouxeram relações com outros padrões tipológicos. Foi possível ver características do Sábio quando a estudante menciona desejo de crescimento:

Então esse desejo de, de crescimento acadêmico e científico ele ainda continua, só que ele não tá tão restrito a uma linha que seria a linha do imaginário. Eu via outras coisas que talvez eu possa... eu possa caminhar.

bem como características do Cara Comum, ao destacar, por exemplo, aspectos relacionados a autocensura:

ah, eu sempre acho que eu, que... as coisas que eu faço não são boas o suficiente. Eu sempre acho que... que tá tudo ruim, que eu num tô fazendo nada direito, e foi, era essa a sensação. Assim, o tempo, o tempo todo assim, só e era uma, uma luta constante pra tentar aceitar o que, o que eu tinha feito, e aceitar, não, é isso mesmo; foi isso que, que eu consegui fazer.

mas que não são preponderantes ao padrão do Inocente identificado em várias situações apontadas no relato da estudante.

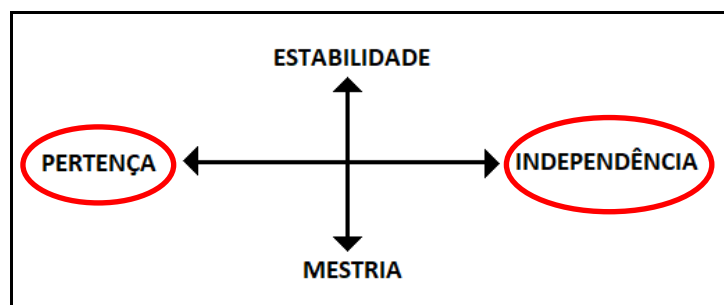
Olhando sob a perspectiva motivacional, é possível verificar, conforme apresentado na Figura 3, que os perfis Sábio e Inocente, ligados ao anseio por independência e satisfação estão em oposição ao anseio por pertença e prazer no qual se associa o perfil do Cara Comum, demonstrado na figura 2. Segundo a narrativa de E5, percebe-se o anseio pela liberdade como uma característica forte, mas que é contraposta pelo sentimento de pertencimento, o que situa os impulsos motivacionais relacionados à estudante no eixo pertença-independência (Figura 12):

*[...] acho que ainda nesse sentido de, de liberdade, que o Claudio, o Claudio e a Eliane sempre respeitaram meu tempo, sempre, sempre me deixaram **livre**.*

do e ela se tranca na torre mais alta da casa. Do alto da torre ela enxerga seus irmãos, que prometeram visitá-la naquele dia. Ela então faz um sinal de alerta da janela, para que os irmãos a vejam e percebam que ela corre perigo. Enquanto isso, o marido enlouquecido está armado com uma espada e tenta derrubar a porta. O alerta deu certo, os irmãos conseguem chegar a tempo e impedem que o assassino cometa mais um crime, matando Barba Azul. (<https://www.livroscamera.com.br/single-post/2017/05/26/Conto-O-Barba-Azul>).

*[...] então eu era nova aqui, eu tava tentando me encontrar, me encaixar, e de repente eu tava dentro de um grupo de pesquisa, eu fazia parte daquilo. Então teve esse sentimento de **pertencimento** e acolher também.*

Figura 12. Análise do eixo motivacional de E5



Fonte: elaborada pela autora, baseado em Mark e Pearson (2018).

Assim, uma vez que tanto o padrão Cara Comum quanto os padrões Sábio e Inocente se alinham ao eixo motivacional que tem em uma de suas extremidades o anseio por “independência e satisfação” e, em outra, o impulso de busca por “pertença e prazer”, a aparente oposição entre o padrão do Cara Comum localizar-se no spin (ou polo) “pertença e prazer” e os padrões Sábio e Inocente no spin “independência e satisfação”, pode ser compreendida pelo fato de um indivíduo ser capaz de buscar satisfação por impulsos e necessidades diferentes em objetos diferentes. Essa busca de um elemento característico no eixo oposto, segundo os autores, serve como um contraponto. Recorda-se, nesse sentido, a fala em que Mark e Pearson (2018) destacam o fato de que a maior parte das pessoas, ao mesmo tempo em que quer ser apreciada e pertencer a um grupo, deseja ter sua individualidade respeitada (ou mesmo alcança-la) para poder seguir seu próprio caminho com satisfação. O desejo de pertencer pode fazer, por exemplo, com que o indivíduo deseje fazer parte de um todo maior (Cara Comum), e simultaneamente possa confluír em outro polo o desejo por individualidade expresso na busca por um autodesenvolvimento (Sábio) e o desejo de encontrar um tipo de proteção que o nutra contra o medo de fracassar e de “ser traído” (Inocente) pelas circunstâncias (ou pelo “destino”) durante a sua busca. Cabe recordar, ainda, que Mark e Pearson (2018) ressaltam que, quando um dos polos é percebido como parcialmente atendido após as interações do indivíduo com o mundo, outro polo pode ser ativado numa constante busca para recuperar o equilíbrio.

d) Aspectos simbólicos da relação entre E5 e o grupo de pesquisa

A análise simbólica da relação estabelecida entre a estudante, os integrantes do grupo de pesquisa e a iniciação científica, conforme mencionado no percurso metodológico, pode ser contemplada a partir de elementos retirados de dois momentos: por meio da inserção de perguntas que usaram elementos para evocar os aspectos simbólicos dessa relação e por meio da elaboração de um desenho.

Em relação às associações simbólicas presentes na narrativa, E5 associou à iniciação científica (IC) os seguintes elementos:

- IC como caminho pra algum lugar:

[...] um caminho muito difícil, mas que levaria pra um... um lugar muito bom, de ampliação de conhecimentos.

- IC como um objeto ou uma coisa:

ah, eu num s, eu num se, num sei porque, mas o primeiro objeto que me veio na cabeça ... num é bem um objeto, é um conceito, é uma, é aquele objeto... que eles chamam de objeto transicional, que quando, quando a mãe vai ter, começar a se separar, vai ter esse rompimento da mãe com o bebê, ela deixa um objeto com ele que, que lembre esse vínculo, entre mãe e filho, tipo um cobertorzinho, uma blusa com o cheiro dela, alguma coisa assim, que fica com o bebê; e, e isso vai de, vai deixando esse sentimento assim nele, de, de que não, minha mãe foi mas ela vai voltar, vai, vai estabelecendo esse, esse vínculo, esse elo, entre mãe e filho, que vai permanecer pra vida. Então assim, é uma, uma forma deles, dos orientadores estarem e não estarem ao mesmo tempo. Eles estão presentes, mas muitas vezes distante e deixando a pessoa livre pra, pra crescer, pra fazer as coisas.

- IC como um animal:

um gato porque ele é... muito independente, mas ao mesmo tempo ele é dependente, ele precisa de alguém pra colocar areia lá na caixinha dele, pra limpar a caixinha de areia dele, pra colocar comida pra ele e as vezes ele vai buscando carinho, ele vai se enroscando assim na perna do dono, aquela coisa toda. Então ao mesmo tempo que é independente ainda precisa.

- IC como um estilo musical:

ah, eu num sei se, se existe um estilo específico, eu acho que todas as músicas têm um pouco disso, que é tipo assim... a música vai, vai seguindo um, um ritmo e vai meio, acho que a música clássica tem muito disso, mas as o, dá pra perceber em outros estilos também, vai seguindo um certo ritmo, e esse ritmo vai aumentando até chegar tipo num ápice. Aí eu acho que, que seria isso assim né, um caminho,

vai seguindo um determinado ritmo e chega num, num ápice, que pra mim o ápice foi a apresentação da semana de iniciação científica.

- IC como uma pessoa:

ah... acho que uma pessoa, uma pessoa... assustadora, mas muito boa. Sentimentos muito bons.

Em relação aos componentes do grupo de pesquisa, de forma específica os coordenadores e um dos tutores, a estudante fez as seguintes associações ao ser solicitada a relacionar cada um deles a um animal, uma coisa ou um estilo musical:

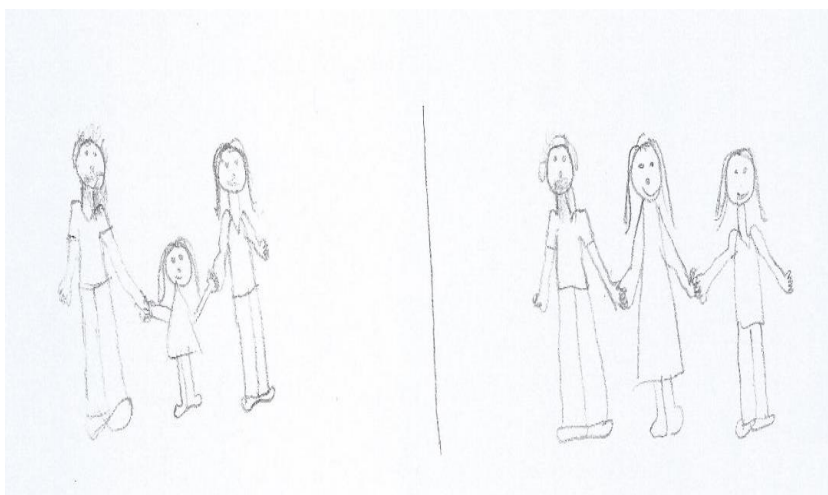
Tati acho que é uma borboletinha [...] colorida, que, que, livre, colorida, livre, é... é eu acho que é isso, colorida, livre, que voa, sabe que, que tá, tá aí pra vida, pro, pra, principalmente nesse, enquanto pesquisadora né, é uma borboletinha [...] que vai voando assim

eu acho que a Eliane, algum objeto que acalma. Não sei se pode falar comida, bebida, mas é um chá de camomila, risos. [...] chá de camomila, a Eliane, é uma coisa que acalma. Porque... ela me acalmava assim, ela... eu vejo nela muita tranquilidade, eu fico tranquila.

o Claudio... nossa é muito difícil isso [...] Hum... num sei, eu acho que vô ter que voltar pro, aquele, o objeto transacional também... um cobertorzinho, uma coisinha assim também. Transicional. [...] porque ele, ele tá comigo mesmo não estando. Mesmo não estando presente fisicamente ele, ele tá comigo, eu sei que eu posso mandar uma mensagem pra ele que ele vai me responder. As vezes ele esquece também né. Mas ele, é... eu sinto assim, ele, ele tá comigo mesmo não estando.

Em relação ao desenho, E5 estruturou sua história com a iniciação científica, os coordenadores, colegas e tutores por meio da representação abaixo (Figura 13):

Figura 13. Desenho elaborado por E5



Fonte: Dados de pesquisa.

Pela entrevista livre, E5 descreveu assim a composição gráfica por ela elaborada:

Eu desenhei o Claudio e a Eliane junto comigo num processo de crescimento, que foi a, o que eu senti assim ao longo de um ano que eu estive na iniciação científica, o que eu senti foi um amadurecimento no sentido acadêmico mesmo, no sentido do conhecimento. Aí é, antes eu era uma, imatura assim, pequena, no sentido do, de pesquisa, no sentido científico, e hoje eu me vejo um, um pouco maior, nesse sentido, mas ainda precisando deles né, nesse sentido [...] os colegas contribuíram mais assim no sentido de, de tá perto de, de pessoas, de tá perto de um, de um grupo, de uma forma mais, mais íntima assim né, mas no sentido de, desse crescimento aca, acadêmico e tal eu acho que fundamental foi o Claudio e a Eliane.

A narrativa de E5 destaca, em relação à iniciação científica, aspectos que evocam esperança (ao relacioná-la como um caminho difícil, mas que leva a um bom lugar), que traduzem doçura e amor (ao associá-la a um objeto transicional), que remetem a liberdade e pertencimento (na representação do gato), que inspiram ideias positivas (como o caminho que tem em seu trajeto um auge propiciando estar no “topo”), e representam coisas boas (como a pessoa que, apesar de assustadora, evoca o sentimento de bondade).

A associação feita aos coordenadores e tutores remete também ao mesmo padrão identificado acima: a associação à liberdade (representado pela borboleta), aos valores simples que remetem ao ambiente familiar (como o chá que acalma) e o objeto que representa confiança e simplicidade, onde se pode ver como eixo “um senso quase místico de unidade, que vem dos valores da integridade, não da experiência externa; ‘ser’, não o ‘fazer’.” (MARK; PEARSON, 2018, p.65).

O entrelaçamento entre as imagens evocadas deixa ainda mais clara a construção dessa constelação de motivadores em torno do padrão do Inocente. O caminho difícil que Chevalier e Gheerbrant (2015, p.403) descrevem como uma via que existe em oposição à via reta e régia, à estrada real, é um elemento central desse alinhavo. Um caminho difícil é um caminho que leva o indivíduo a se afastar da trilha principal e incorrer em dificuldades, a deixar a estrada direta e arriscar-se à fadiga e ao encontro com as coisas da terra. O que aparentemente poderia ser considerado um desvio dos objetivos, no contexto apresentado parece apontar para um mergulho na vida e em novas experiências típico do movimento de crescimento e carregado com o desejo pelo amadurecimento – expresso pela descrição um caminho “muito

difícil, mas que levaria” para “um lugar muito bom, de ampliação de conhecimentos”. Um percurso onde, ao contrário da via régia que evita os desvios, os circuitos e os atalhos, faz-se da passagem por eles um caminho que conduz a um estado mais elevado de conhecimento. Essa associação remete a lenda segundo a qual um dos faraós da dinastia dos Ptolomeus, no Egito antigo, teria inquirido o famoso matemático Euclides sobre a existência de um caminho mais fácil para se aprender a geometria, ao que o famoso geômetra teria respondido afirmando que não havia uma via régia para a geometria – reforçando o fato de haver apenas um caminho para o amadurecimento, o caminho difícil. A referência a musica clássica segue a mesma tônica onde é mencionada a existência de um ritmo crescente que caminha para uma espécie de ápice (a semana da iniciação científica – onde foi possível demonstrar publicamente o seu amadurecimento e vê-lo reconhecido).

Embora as visões do caminho e do aprendizado, que reside em seu final, apontem claramente para o conhecimento, elemento que remete ao Sábio, o caminho percorrido até ele (trilhado de mãos dadas com os orientadores) e a representação de um deles (Claudio) e da própria orientação como um cobertorzinho, uma blusa com o cheiro da mãe ou um objeto transicional – usado para fornecer conforto psicológico, especialmente em situações incomuns ou únicas que envolvem o distanciamento do adulto que oferece o conforto da maternagem – sugerem uma conexão estreita com o Inocente. Essa imagem é reforçada quando o simbolismo do gato como animal independente é evocado e em seguida modificado com a referência ao fato deste ser, simultaneamente, um animal dependente (que sai para explorar o mundo, mas que retorna sempre a um local específico em busca de segurança e conforto). Essa necessidade de procurar por conforto parece ser acentuada pela frequente utilização do diminutivo em algumas associações (cobertorzinho, ao invés de cobertor; borboletinha ao invés de borboleta e coisinha ao contrário de coisa); essas associações sugerem a expressão de uma delicadeza que remete a certa ingenuidade ou simplicidade típicas da infância que acompanha a trajetória em busca do conhecimento. De forma semelhante, a referência aos aspectos calmantes do chá de camomila parece remeter ao anseio pelo que é natural, sadio, familiar, tradicional e ideal – todos eles traços do perfil do Inocente. Todo esse cenário marcado por referências inocentes parece ser sintetizado na referência à iniciação científica como uma pessoa assustadora, mas de sentimentos bons.

Dessa forma, os elementos associados ao grupo de pesquisa (representado pela atividade de iniciação científica e seus componentes) o caracterizam, na visão de E5, no padrão do Inocente, argumento que também pode ser visto no desenho elaborado pela estudante. Neste, a confiança se expressa na relação estabelecida com os coordenadores e percebe-se como manifestações a pureza e uma simplicidade infantil, elementos que também identificam esse padrão. A representação feita por E5 das mãos dadas pode remeter ao que Chevalier e Gheerbrant (2015, p.592) mencionam como uma entrega: “colocar as mãos nas mãos de outra pessoa é entregar a própria liberdade, ou melhor, desistir dela, confiando-a à outra pessoa”.

4.2 Conclusões

O que diferencia uma pessoa da outra é o seu imaginário, a interpretação que dá aos fatos da vida.

Tizuka Yamazaki

A oportunidade de participar de atividades de iniciação científica (IC) durante a graduação é considerada uma experiência formativa das mais relevantes para os discentes, no contexto universitário, por visar a formação de pesquisadores críticos, autônomos e emancipados. O alcance desse propósito, conforme citado por autores como Pucci (2005) e Chiara, Alcará e Tomaél (2010), está intrinsecamente vinculado, tanto ao compartilhamento de informação e à construção de conhecimento, quanto à interação que ocorre entre alunos e pesquisadores por meio da qual são experimentadas vivências que contribuirão para essa formação.

Verificar, entretanto, como estes elementos influenciam e contribuem para uma experiência significativa na iniciação científica, na perspectiva das motivações subjacentes ao processo de aprendizado e estabelecimento de vínculos, exige um aporte teórico-metodológico, não usual até então, nas investigações já conduzidas sobre esse tema.

Para o desenvolvimento de um estudo conduzido nesse viés, uma perspectiva investigativa que se apresentou como promissora foi a utilização da tipologia fundamentada em doze arquétipos, desenvolvida por Mark e Pearson (2018) e Pearson e Marr (2007). Esse instrumento, que foi o norteador da investigação desenvolvida no presente estudo (instrumento que se configurava originalmente como base para uma descrição da relação entre identidades individuais, identidades de marca e motiva-

ções pessoais), permitiu, por meio da adaptação proposta por Paula, Araújo e Silva (Não publicado), a identificação de perfis tipológicos do imaginário e sua associação às motivações subjacentes à construção de conhecimento e estabelecimento de vínculos afetivos no contexto da IC.

Buscou-se, dessa forma, como objetivo precípua, investigar de que forma os perfis ou padrões tipológicos sugeridos por Mark e Pearson (2018) e Pearson e Marr (2007) poderiam se alinhar à identidade de cada um dos cinco alunos de graduação, que participaram do projeto de Tutoria desenvolvido pelo GEDII, e exercer influência em suas motivações durante as interações infocomunicacionais. De modo específico, como estes perfis influenciariam o estabelecimento de vínculos afetivos com os integrantes do grupo de pesquisa e com a instituição de ensino - UFMG, no tocante ao compartilhamento de informações e a construção autônoma de conhecimento durante o desenvolvimento de atividades científico-acadêmicas.

Como primeiro resultado da análise dos relatos e da elaboração gráfica feita por cada discente, à luz da tipologia desenvolvida por Mark e Pearson (2018) e Pearson e Marr (2007), foi possível reconhecer os perfis tipológicos individuais que estão apresentados sinteticamente no Quadro 2. Este achado foi obtido por meio do alinhamento das descrições dos perfis tipológicos à identidade de cada estudante, associando a esses as necessidades e motivações relacionadas às ações, comportamentos e percepções, concernentes ao estabelecimento de vínculos afetivos e às atividades de compartilhamento de informações manifestos durante as interações infocomunicacionais no grupo de pesquisa.

Quadro 2 – Perfil tipológico mais elevado e motivação de cada estudante.

Entrevistado	Perfil tipológico	Motivação
E1	Explorador/Buscador: Anseia por independência e satisfação <i>Lema: “Não levante cercas à minha volta”.</i>	Deseja ser livre e independente para explorar suas ideias. Busca descobrir sua identidade pessoal e o que quer fazer para experimentar uma vida melhor. Busca meios de autodesenvolvimento nas relações com os orientadores e pesquisadores durante a realização das atividades. Entretanto, é cauteloso para se amarrar a alguma coisa.
E2	Herói/Guerreiro Anseia pelo risco e a mestria.	Busca provar o próprio valor por meio da ação corajosa e difícil. Busca também por desafios, bem como competir com os outros para tornar-se tão forte, competente e poderoso quanto lhe for possível. Visa

	<i>Lema: "Onde há vontade, há um caminho".</i>	exercer a mestria para melhorar o mundo.
E3	Cara Comum/Órfão Anseia por pertença e prazer <i>Lema: "Todos os homens e mulheres são criados iguais".</i>	Busca manter conexão com os outros e ser empática e companheira. Tem o desejo de pertencer ou adequar-se a um grupo ou sociedade.
E4	Prestativo/Cuidador Anseia por estabilidade e controle <i>Lema: "Ama teu próximo como a ti mesmo".</i>	Busca doar-se para ajudar e cuidar dos outros.
E5	Inocente Anseia por independência e satisfação <i>Lema: "Somos livres para ser você e eu".</i>	Deseja ter liberdade para ser quem é e busca viver de acordo com seus valores.

Fonte: elaborado pela autora com base nas entrevistas.

As narrativas e informações coletadas permitiram reconhecer que, ao longo do percurso de cada discente, inserido na realização de atividades científico-acadêmicas no projeto de iniciação científica investigado, houve uma relação entre o compartilhamento da informação para a construção de conhecimento e o alinhamento destes aos padrões de estruturação do imaginário, descritos pela tipologia de Pearson, Mark e Marr, conforme demonstrado a seguir.

Observe-se, por exemplo, que a disposição de E3 para manter a conexão com os outros, tornou-se essencial para que ela atuasse como agente organizador e agregador do grupo em várias situações em que o coletivo atuava na realização de tarefas, como expresso na fala da discente na qual ela menciona que "*nesse conví-*

vio, nessa participação assim de, de ajudar, de realmente fazer parte de, de tá ali, construindo algo com, com vocês né, que são os pesquisadores". Esse perfil contrasta de maneira efetiva com a postura de E5 para trabalhar autonomamente e produzir com mais independência do grupo e sob uma coordenação mais próxima dos orientadores. Ambas as posturas, pela sua complementaridade, permitiram um enriquecimento das interações infocomunicacionais do grupo.

De forma semelhante E1 e E2, respectivamente com seus perfis de "explorador" e "herói", posicionaram-se em busca da independência diante do aprendizado de formas diferentes. O primeiro mergulhando em experimentações, mas sempre consultando os orientadores como uma espécie de guias e o segundo num movimento de constante busca pela mestria e só recorrendo aos orientadores em situações especiais e já com um material muito mais desenvolvido para atestar o seu envolvimento.

Finalmente, E4, transitava em suas relações com os membros do grupo em uma postura apoiadora atuando como uma motivadora ao diálogo como pode ser visto, por exemplo, na passagem em que a estudante relata que tenta *"passar pras pessoas a questão de tipo, de que pode contar comigo; eu acho que eu tento passar pras pessoas que eu posso, que eu vou ajudá-las no, no que for necessário"*, especialmente em relação a E2. Quando colocando-se no lugar de interlocutora-ouvinte, E4 dava suporte ao desejo de seu colega por exercer a mestria e emular com ela o papel que seus orientadores exercitavam para com ele.

4.2.1 Compartilhamento de informações e estabelecimento de vínculos

No tocante ao compartilhamento de informações entre os estudantes, e destes com seus orientadores, observa-se que nas colocações elencadas no Quadro 3 alternam-se as descrições de interações que se valeram de recursos formais de interação e de recursos informais e que, conforme evidenciaram os relatos dos bolsistas, eram marcadas pelo estabelecimento de relações fundadas em interações de base simbólico-afetiva.

Quadro 3 – Ocorrência do compartilhamento de informações para os entrevistados

Entrevistado	Compartilhamento de informação – ocorrência
E1	Durante os eventos que foram realizados; nas reuniões introdutórias com os pesquisadores do grupo; por meio de conversas com os orientadores, veteranos e pesquisadores externos mais do que com os outros discentes; e por meio da indicação e empréstimo de livros.
E2	Durante as reuniões com os orientadores e os outros discentes, mais de forma verbal do que digital, e em momentos presenciais fora da IC.
E3	Durante as reuniões com o grupo de pesquisa e por meio da indicação de leituras; nos eventos e seminários – onde havia diálogos com os professores e feedbacks; em trocas de mensagens pelo WhatsApp.
E4	Durante as discussões que ocorriam nas reuniões, aulas e debates; através de materiais repassados para estudo, eventos - entre os membros do grupo; em trocas de mensagens e materiais pelo WhatsApp.
E5	Durante as atividades desenvolvidas, por meio das instruções dadas pelos orientadores e nos estudos; por meio da indicação de leituras.

Fonte: elaborado pela autora com base nas entrevistas.

Percebeu-se que E1, por seu perfil explorador que preza a liberdade, considerou mais relevante no seu relato, os momentos de compartilhamento de informação não rotineiros, como os eventos, a interação com pesquisadores externos (e mesmo os internos) e não tanto o contato com os outros discentes do grupo. Também E2 destaca, em sua fala, os momentos ocorridos fora do ambiente tradicional, mas o estudante ressalta, no seu relato, a interação propiciada pelas reuniões e discussões como momentos de maior compartilhamento informacional, o que se alinha ao seu perfil de herói que intenta deixar suas impressões digitais sobre o mundo, condição propiciada pela oportunidade do contato presencial nas reuniões.

No caso de E3, o compartilhamento de informação foi relacionado, dentre outros, à interação propiciada nas reuniões, que possuía um ambiente favorável, permitindo a todos comunicarem e trocarem informações, característica que se alinha ao perfil do Cara Comum que tem como lema todos serem iguais. E4, ao mencionar

a possibilidade de debater, colocar as dúvidas e sugestões e as próprias impressões nos encontros do grupo, demonstra o alinhamento de seu perfil de prestativo à forma como ocorria o compartilhamento de informação remetendo à generosidade e ao cuidado das pessoas em socializarem seus saberes uns com os outros: “*ver pessoas assim que a gente até então só via em, em livros, [...] discutiam com a gente [...] conversando sobre isso. Foi bem diferente*”.

Para E5, o compartilhamento de informações, destacado em suas falas, remete a momentos nos quais a estudante teve a liberdade para ser ela mesma, como quando os orientadores indicavam como fazer ao invés de determinar como deveria ser feito, abrindo espaço para relatos de experiência e valorizando as falas trazidas pelos bolsistas, elementos que se coadunam com seu perfil de Inocente.

No que se refere à percepção que os estudantes têm sobre o compartilhamento de informações com os outros discentes da iniciação científica e com seus orientadores, na perspectiva de construção de conhecimento, constatou-se que novamente as disposições francamente afetivas contribuíram para a criação de um clima de conforto, confiança e acolhimento que facilitava o diálogo e, conseqüentemente, as trocas informacionais e a construção de conhecimentos (Quadro 4).

Quadro 4 – Percepção do compartilhamento de informações para os entrevistados

Entrevistado	Compartilhamento de informações - percepção
E1	Sentia-se confortável e confiante, especialmente com os orientadores, havendo com estes ainda uma relação de intimidade decorrente da relação de confiança estabelecida.
E2	Sentia-se confortável em trocar informações com os orientadores, de quem recebia feedback imediato, e tinha confiança nos colegas – na procedência das informações.
E3	Sentia que o compartilhamento de informações era dinâmico, pois o grupo se ajudava, ouvia e trocava ideias, além de incentivar a participação, e sentia-se estimulada pela forma como as interações e atividades de pesquisa foram conduzidas pelos orientadores.
E4	Sentia que o compartilhamento de informações, que ocorria durante os debates e as discussões com os membros do grupo, era positivo e esclarecedor. Este era direcionado pelos orientadores durante a realização das atividades e contribuíam para a construção de conhecimento.
E5	Sentia-se acolhida, ouvida e valorizada, o que estimulou a interação infocomunicacional e incentivou o compartilhamento de informações

	durante a realização das atividades de pesquisa em grupo. Esses sentimentos associados à dedicação e ao direcionamento dado pelos orientadores no desenvolvimento das atividades de pesquisa contribuíram para a construção autônoma de conhecimento e para o aprendizado.
--	--

Fonte: elaborado pela autora com base nas entrevistas.

Com base no exposto, de novo poder-se-ia evocar as proposições de Queiroz (2014), bem como as de Queiroz e Paula (2017) e Sá e Paula (2017), que evidenciam, em situações diversas, como a relação docente-discente pode evoluir para uma relação de colaboração que ultrapasse a formalidade das relações e se sustente a partir do suporte oferecido pelo vínculo emocional entre eles.

Segundo Paula e Araújo (2019), as pesquisas conduzidas pelos autores re-tromencionados sugerem que esse vínculo alimenta o substrato imaginário constituidor da identidade das pessoas envolvidas. Os autores também destacam que a horizontalização das relações aproxima o professor e o estudante através de um processo de “desidealização”, que transforma o professor em um modelo humanizado, capaz de tornar possível a “passagem do bastão” e deixar espaço ao aluno para que ele amadureça psicologicamente para se sentir capaz de almejar ocupar um lugar semelhante ao dos seus preceptores.

Percebe-se, nesse sentido, como já apontado em outros momentos desta pesquisa, que as relações infocomunicacionais estabelecidas durante a iniciação científica foram mediadas pelo estabelecimento de vínculos afetivos. Nesse recorte específico, observa-se que as posturas de atenção, receptividade, incentivo, reciprocidade, alegria demonstrada pelas conquistas individuais estimularam o senso de pertencimento, felicidade e camaradagem no grupo e contribuíram para a construção de conhecimento e para o aprendizado (Quadro 5).

Quadro 5 – Estabelecimento de vínculos para os entrevistados

Entrevistado	Estabelecimento de vínculos
E1	As interações envolveram convívio bem próximo, atenção e reciprocidade por parte dos orientadores.

E2	<p>As interações promoveram uma aproximação com os integrantes do grupo e propiciaram a construção de laços de amizade especialmente com um dos orientadores.</p> <p>A relação com o orientador foi intensificada pelo reconhecimento do potencial do discente, durante a realização das atividades de pesquisa desenvolvidas individualmente, gerando uma sensação de felicidade e a sua identificação como uma figura masculina importante, sendo as relações marcadas por um grande sentimento de pertencimento.</p>
E3	<p>As interações foram estimuladas pelo sentimento de pertencimento ao grupo, que acabou aproximando a discente e contribuindo para a existência de uma relação de confiança com todos.</p> <p>O envolvimento na execução das atividades desenvolvidas com grupo fortaleceu o sentimento de pertencimento e contribuiu para o estabelecimento de vínculos.</p>
E4	<p>As interações foram associadas à sensação de felicidade e camaradagem, que envolvia afeto e pertencimento.</p>
E5	<p>As interações foram estreitadas por um sentimento de empatia, acolhimento e pertencimento, que se iniciou no primeiro contato com os orientadores do grupo de pesquisa e permaneceu durante a sua vivência no GEDII.</p>

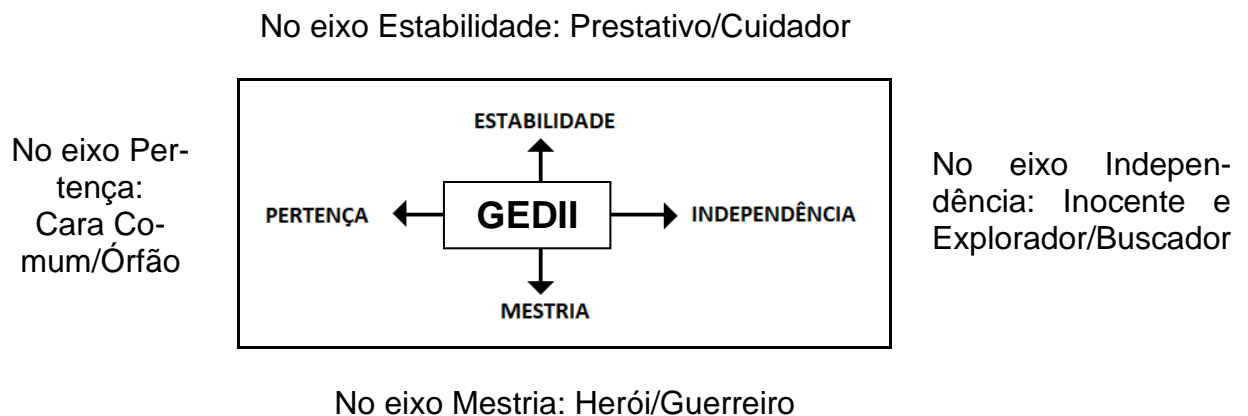
Fonte: elaborado pela autora com base nas entrevistas.

Por fim, as interações dos membros do grupo, entre si e com seus orientadores – descritos em temas e metáforas tão amplos quanto complementares como: co-ruja/mãe, lagarta que faz uma casinha, mãe macaca com filhotes nas costas e mãe humana (Eliane/Lili); raposa esperta, corvo brilhante, golfinho espontâneo e inteligente e pai humano (Claudio); e, finalmente, música dinâmica, raposa agitada, raposa elegante e esperta, e regente de uma orquestra (Tatiana/Tati) – propiciaram, conforme proposto por Queiroz (2014), produzir um ambiente permeado por experiências únicas que, aliando o formal e o informal, possuem o potencial para contribuir para a formação dos estudantes como profissionais e indivíduos. Paralelamente a isso, a associação das ações de compartilhamento de informações e construção de conhecimento e as experiências carregadas de vínculos emocionais poderiam, a partir daí, permitir a criação de condições (se se considerarem válidas as proposições da autora) potencializadoras de vínculos que poderiam se estender e amplificar primeiro do grupo para a unidade em que eles estudam e, depois, para a própria universidade.

4.2.2 Padrão tipológico do grupo de pesquisa

No que diz respeito à identificação dos padrões tipológicos subjacentes às percepções que os estudantes têm de si e às que eles elaboraram a respeito do grupo de pesquisa e de seus partícipes, a partir das interações estabelecidas com os mesmos durante o transcurso do período de iniciação científica, pode-se afirmar que cada bolsista reconheceu no grupo elementos característicos de seu próprio perfil ou, conforme será explicitado abaixo, elementos que complementavam ou equilibravam as necessidades mais características desse perfil. Colocando-se o grupo no centro do jogo das forças motivacionais pode-se identificar com clareza o jogo de identificações que irá construir-lhe a identidade frente aos bolsistas pesquisados. O diagrama abaixo ilustra de maneira bastante geral esse cenário (Figura 14):

Figura 14. Análise do perfil tipológico do GEDII por eixo motivacional



Fonte: elaborada pela autora, baseado em Mark e Pearson (2018).

Conforme ficou evidente nos relatos, essa identificação de similitudes se deu a partir do estabelecimento de associações ou do reconhecimento de imagens relacionadas aos interesses motivacionais característicos de alguns perfis tipológicos e que compuseram *clusters* específicos em cada eixo: no polo estabilidade, do eixo “estabilidade e mestria”, concentraram-se associações carregadas de elementos caracterizadores do Prestativo, já no polo risco e mestria, elementos caracterizadores do perfil heroico. No polo pertença, do eixo “pertença e independência”, houve predominância do reconhecimento de características do perfil do Cara Comum; já no polo independência figuraram identificações que evocavam o Inocente e o Explorador. Assim, seria possível dizer que os entrevistados, mobilizados por seus interes-

ses/necessidades motivacionais, se posicionaram em torno das experiências que poderiam ser organizadas dentro de cada um dos polos do diagrama e, dessa forma, posicionando-se neles para estabelecer o seu esquema de relações com o grupo.

Como demonstrado acima, é curioso observar que cada um dos entrevistados teve a tendência a perceber, no grupo de pesquisa, características que, ou se assemelhavam àquelas predominantes em seu perfil, ou se associavam àquelas características secundárias, que apareceram em seus depoimentos como elementos complementares ao delineamento predominante – algo pelo quê esse indivíduo, por assim dizer, se sentia compelido a buscar.

Assim, E1, que apresenta um perfil que tende ao Explorador e coloca como pano de fundo para sua procura a busca pela sabedoria, irá caracterizar o grupo com elementos que apontam para o perfil do Sábio; E2, que estrutura o seu perfil em torno dos contornos do Herói (com elementos de transgressão – Fora da lei – e anseio por transformar a realidade – Mago), irá caracterizar o grupo a partir da imagem do Mago como se visse nele o caminho que o auxiliaria em sua busca pelo elixir³³ que transformaria a realidade; E3, que apresenta um perfil alinhado ao Cara Comum e que manifesta o seu desejo por um grupo que a nutra em sua “busca” por um processo de “metamorfose” rumo ao autoconhecimento e à sabedoria, irá identificar no grupo características que evocam o Sábio; já E4, que tem em seu perfil características predominantes que a caracterizam dentro da tipologia do Prestativo, identificou, de maneira semelhante, elementos típicos desse perfil no grupo no qual cada um desempenha um papel para a construção de algo maior; e, finalmente, E5, que tem como perfil predominante o Inocente, viu no grupo elementos assemelhados ao seu perfil, principalmente no tocante ao aspecto da liberdade em ser ela mesma e viver segundo seus valores.

Com base nesses resultados, poder-se-ia perguntar qual é o perfil tipológico apresentado pelo GEDII. Embora, pelas características apresentadas nas entrevistas não seja possível oferecer uma resposta direta a essa questão, existem elementos em comum a todos os depoimentos que permitem a consolidação de um perfil

³³ Conforme Campbell (1988), uma das características fundamentais da trajetória percorrida pelo Herói é que, em seu retorno ao seu mundo comum, ele frequentemente traz consigo o elixir (a pedra filosofal, uma poção mágica com poderes de cura ou a solução para algum problema crucial), um tesouro ou uma grande lição que ele aprendeu ao longo de sua jornada.

para o grupo. Esse elemento é a associação unânime dos cinco entrevistados à simbologia do “caminho”. Mas o que se pode entender por essa representação?

Segundo o Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa (1977), a palavra caminho comporta seis acepções básicas: 1) qualquer faixa de terreno destinada ao trânsito (de um atalho ou uma vereda até uma estrada); 2) distância que se percorre caminhando; 3) rumo, direção ou destino; 4) norma de proceder e; 5) tendência. Dentro dessa riqueza de possibilidades constrói-se, quando a confrontamos com as falas dos entrevistados, uma série de sentidos derivados; o mais abrangente está associado à noção de estrada e faz referência à simbologia da estrada real. Esse tipo peculiar de caminho é, segundo Chevalier e Gheerbrant (2015, p.403) uma via direta ou via reta que, em oposição aos caminhos tortuosos, auxilia os viajantes a não se desviarem ou se perderem até que “as terras estrangeiras sejam deixadas para trás”, uma estrada que ajuda o viajante a não se atrasar e que, muito frequentemente, conduz à capital e simbolicamente, num plano mais elevado, conduz a alma até a “Jerusalém celeste” – como “designa Cristo que, de acordo com suas próprias palavras, declara: *eu sou o caminho* (João, 14:6); *eu sou rei* (João, 19, 21); *eu sou o caminho, a verdade e a vida*” (CHEVALIER; GHEERBRANT, 2015, p.403). A via régia ou *Voie Royale* é aquela que, por reter a sua atenção, faz com que o peregrino evite tudo aquilo que pode dissipar a alma e o auxilia existindo, portanto, em suplemento à *Vie Spirituelle* (à vida espiritual). As estradas comportam ainda o sentido de representarem vias de comunicação e elos que permitem a ligação entre diferentes regiões (CHEVALIER; GHEERBRANT, 2015) e, por causa desse último sentido, remetem à simbologia da viagem.

A viagem é uma imagem de rico simbolismo, que pode ser resumido à busca da verdade ou de um centro primordial da personalidade ou, ainda, pelo conhecimento, que é representado muitas vezes pela procura de um livro, da terra prometida ou de uma taça (o *Graal*). Símbolos que, como sugerem Chevalier e Gheerbrant (2015, p.951), exprimem um desejo profundo de mudança interior, de necessidade de experiências novas, do abandono de um estado de insatisfação rumo à descoberta de novos horizontes. Finalmente a imagem remete a uma busca que, apesar de ser conduzida externamente, leva ao interior de si mesmo.

Nesse sentido, remetendo ao que Mark e Pearson (2018, p.95; 96) propõe, uma vez que o perfil do Sábio remete à “fé na capacidade humana para aprender e crescer”, na liberdade para “pensar por si mesmos e sustentar suas próprias opiniões”, à “descoberta da verdade”, à “autorreflexão e compreensão dos processos de pensamento” para “buscar informação e conhecimento”, e ao desenvolvimento do “pensamento crítico inovador”, pode-se sugerir que a escolha do simbolismo do caminho (em suas variações) por todos os entrevistados, possa apontar para o simbolismo do Sábio como a melhor representação para o perfil do grupo.

O Sábio, por assim dizer, seria o perfil para onde convergem todos os peregrinos que caminham em busca não somente do conhecimento, mas por “alguém” que, ao ensinar o “caminho das pedras” os auxiliaria a descobrirem mais a respeito de si mesmos.

No entanto, para além desse ponto em comum, existem outros elementos que permitem a identificação e o estabelecimento dos laços dos membros com o grupo. Em todas as falas existem referências que apontam para facilitadores da conexão com entre os entrevistados e o grupo que sugerem a existência de uma combinação de elementos imagéticos que contribuem para a maiêutica dos vínculos.

E1, por exemplo, associa a visão do grupo à visão de uma “águia jovem”, à uma apresentação de “música clássica” em estilo pop, e chega a descrever o grupo como uma mulher extrovertida e humilde, que em nada corresponde à visão de uma sabedoria dogmática, isolada numa torre de marfim e desligada da realidade. E2, ao mesmo tempo em que faz referência ao grupo como uma alcateia coordenada, consegue ver a si mesmo como um corvo livre para desenvolver os seus projetos pessoais e representa o grupo como uma música *New Wave* – estilo que recupera, metaforicamente, elementos do passado (do rock psicodélico e do punk), mas dá espaço à novidade, ao colorido e à hiperatividade típica dos anos 80 (que E2 enxerga nele e nos tempos atuais). E3 equilibra em sua fala associações do grupo com a música clássica e com uma pessoa dinâmica. E4 descreve o grupo como um celular com acesso ao WhatsApp (um aplicativo para smartphones que favoreceu a comunicação ágil, fácil, dinâmica e quase instantânea entre todos e que havia se tornado o meio de comunicação mais importante no momento de realização da pesquisa) e,

simultaneamente, como uma pessoa estudiosa e legal. Finalmente, E5 irá descrever o grupo sob a metáfora de “uma pessoa boa”.

Todos esses elementos remetem a dois grandes grupos de referências. O primeiro deles remete à contemporaneidade do grupo e à abertura à multiplicidade de possibilidades comunicativas, que apela aos perfis do Explorador, por dar suporte à sua busca pela sua própria individualidade, e do Inocente, pela liberdade concedida para que seus membros seja quem eles são. A segunda apela ao Cara Comum por mostrar-se: extrovertido, porém humilde/estudado, porém legal (uma pessoa boa); e também ao Prestativo, por conseguir traduzir o clássico em popular e o tradicional em dinâmico.

Observe-se, ainda, que nos descritores metafóricos escolhidos para representar os coordenadores e orientadores, somadas às diversas referências à inteligência, sucederam-se imagens relacionadas ao cuidado, acolhimento, atenção, espontaneidade, dinamismo, a um apelo estético e à esperteza, todos eles atributos apontados pelos depoentes, em suas narrativas, como elementos desejáveis para a sua identificação com instituições e relações. Nesse sentido, espontaneidade, afeto, acolhimento e dinamismo/agitação, sempre associados à inteligência, parecem compor os pilares da identidade atribuída ao grupo e, assim, aproximá-lo da imagem idealizada que seus integrantes tem de si mesmos.

Pode-se sugerir que esses elementos conferem ao desenho de Sábio mais genérico da tipologia, uma identidade mais próxima à dos estudantes, tornando o GEDII, por assim dizer, um Sábio que é “gente como a gente”.

4.2.3 Influência do alinhamento entre os perfis tipológicos dos estudantes e suas motivações para o compartilhamento de informações

Considerando-se a complexidade das personalidades individuais, muito haveria para se falar sobre as nuances da interação dos entrevistados com o seu meio. Como visto anteriormente, em torno dos elementos nucleares definidores de seus perfis, cada um dos entrevistados incorpora elementos de outros perfis de uma forma menos evidente ou intensa. Como não se trata de um estudo psicológico, a presente análise se deterá apenas ao, por assim dizer, núcleo central do complexo de

características que refletem essas pessoas. Esse núcleo compreende os elementos que os permite identificar e descrever segundo os perfis principais já mencionados.

De forma semelhante, para que se evitem repetições de elementos característicos das suas experiências de compartilhamento de informações, as análises subsequentes vão se restringir apenas àquelas apontadas como as ocorrências que mais lhes chamaram a atenção, bem como a sua percepção individual sobre a forma como as informações eram compartilhadas. Assim, acredita-se poder-se-á atingir, de forma mais objetiva, uma leitura sobre a influência do desenho motivacional global de cada perfil com as formas como eles compartilham as informações. O caminho para alcançar essa resposta será uma tentativa de identificar como os entrevistados buscam solucionar através do compartilhamento os seus dilemas psíquicos de significação ou, em outras palavras, como eles utilizam os recursos de compartilhamento para administrar os seus maiores medos.

Todas essas articulações são sintetizadas a seguir, no Quadro 6, e desenvolvidas nos parágrafos subsequentes.

Quadro 6. Alinhamento entre o perfil tipológico dos estudantes e as estratégias de interação e motivação para compartilhar informações

Perfil Tipológico	Impulsos Motivacionais (necessidades psicológicas)	Dilema psíquico de significação (Temores/receios)	Alternativa simbólica de resolução	Estratégias de interação e motivação para compartilhar informações (caminhos para a resolução do dilema psíquico)
E1 Explorador/Buscador	Independência (liberdade, autorrealização e satisfação) x Pertencimento	Cair em armadilha que o aprisione. Ser enganado e cair em uma rotina vazia que o leve a vagar sem metas	Encontrar oportunidades de sentir-se feliz em atividades grupais	<p>Estratégias de interação - peregrinar por vários contextos e, mesmo dentro do grupo, manter-se mais solitário, rebelde e descobridor. Tentar escapar da rotina, através de atividades mais individuais ou que, pelo menos, não o aprisionem.</p> <p>Motivação para compartilhar informações - os eventos abertos realizados pelo grupo e as reuniões introdutórias com veteranos e pesquisadores externos (encontros e as interações com os profissionais “de fora”).</p>
E2 Herói/Guerreiro	Risco e a mestria	Ser ineficaz e impotente. Ficar desamparado.	Provar o próprio valor através de situações complexas como uma forma de alcançar grandes feitos e realizar-se.	<p>Estratégias de interação - auxiliar e orientar os colegas (embasadas na “confiança” que ele percebe como um dos pontos relevantes das ações de compartilhamento de informações) e, por outro, no “conforto”, e conseqüente aprovação, que ele experimentava “no trato com os orientadores” que favorecia a interação.</p> <p>Motivação para compartilhar informações - as “atividades presenciais” dentro do grupo de pesquisa e “fora da IC”, onde ele pudesse manifestar publicamente competência, mestria, ousadia intelectual e, potencialmente, expor-se em certames onde pudesse manifestar seu impulso à competitividade em ambientes apropriados.</p>
E3 Cara Comum/Órfão	Pertença e prazer	Exílio, orfandade, abandono, ser sentir-se esmagado e impedido de ser quem é.	Encontrar o amor do grupo e o senso de comunidade através do engajamento pleno em iniciativas de participação.	<p>Estratégias de interação - companheirismo, grande disposição para o trabalho, elevado grau de empatia, avaliação realística das situações e pouca vaidade no reconhecimento de suas capacidades.</p> <p>Motivação para compartilhar informações - as interações ocorridas durante as reuniões do grupo de pesquisa, os seminários, as indicações que levaram às leituras e as conversas pelo WhatsApp.</p>
E4 Prestativo/Cuidador	Estabilidade e Controle (Segurança)	Ruína financeira e descontrole, doença, caos incontrolável.	Equilibrar o cuidar de si com o cuidar dos outros.	<p>Estratégias de interação - preocupa-se em cuidar, doar-se e proteger aos outros; faz as coisas pelos outros, mesmo à custa de auto sacrifícios.</p> <p>Motivação para compartilhar informações - estar engajada em debates (não só como um espaço para o diálogo, mas como uma oportunidade para promover situações em que o relato de experiência de um membro auxiliava os demais integrantes do grupo).</p>
E5 Inocente	Independência (autorrealização e satisfação) x Pertencimento	Abandono ou uma sensação de vazio. Ser traído.	Engajar-se em um ambiente ideal (equilibrado e sadio, com situações previsíveis e que remetam a certezas).	<p>Estratégias de interação - manter vínculo com aqueles em que reconhece estabilidade.</p> <p>Motivação para compartilhar informações - interagir com os orientadores que, ao sustentarem com ela uma relação de confiança, permitiram que ela usufrísse da sua “liberdade” quando respeitaram seu tempo sua liberdade e suas capacidades.</p>

Fonte: elaborada pela autora, baseado na tipologia de Mark e Pearson (2018) e Pearson e Marr (2007) e em dados da pesquisa.

E1) O Explorador/Buscador

Considerando que E1 possui, como desejo básico e metas motivadoras, o anseio pela liberdade, por explorar o mundo e por buscar sua identidade pessoal, que ele procura descobrir os seus propósitos sem abrir mão da gratificação e autenticidade e que ele o faz a partir de uma tentativa de escapar da rotina e da experiência através de atividades mais individuais ou que, pelo menos, não o aprisionem, é digno de nota que as ocorrências de compartilhamento de informação que mais chamaram a sua atenção tenham sido os eventos abertos realizados pelo grupo e as reuniões introdutórias com veteranos e pesquisadores externos.

Essas atividades permitiram reforçar o seu senso de autonomia e reforçaram o seu desejo de se manter fiel aos seus próprios desejos. O que confirma o seu perfil aventureiro, seus desejos de manter seu estilo independente e, no contato com o diferente, atender aos seus desejos por peregrinar por vários contextos e, mesmo dentro do grupo, manter-se algo solitário, rebelde e descobridor. Se o seu grande temor (descrito aqui como dilema psíquico de significação) é cair numa armadilha que o aprisione e ser engando para entrar numa rotina vazia que o afaste de si mesmo e o condene à alienação e à insatisfação limitadora das suas inquietudes e anseios e que o levem ao tédio, a rotina desses eventos e encontros parece ter oferecido contenções a sua tendência a vagar sem metas (que ele deixou bastante clara em seu relato) e, por causa disso, a tornar-se um desajustado e inadaptado.

Desse modo esses encontros e as interações com os profissionais “de fora” tornaram-se elementos motivadores para compartilhar informações e, mesmo em seu curto período de permanência no grupo, permitiram, funcionando como uma alternativa simbólica de resolução de seus conflitos, encontrar oportunidades de sentir-se feliz em atividades grupais (ou, em suas palavras, de se sentir “confortável” e de experimentar “confiança”) tendo respeitado o seu anseio por independência e satisfação.

E2) O Herói/Guerreiro

Retomando o perfil mais geral de E2, onde se sugere que seu desejo básico e metas motivadoras circulam em torno do desejo por provar o próprio valor, preferencialmente através de situações complexas e que demandem certo nível de coragem

onde o seu perfil tem como meta o exercício da mestria como uma forma de alcançar grandes feitos; recordando que seus interesses convergem para alcançar o máximo das suas potencialidades e empenhar-se em situações desafiadoras que possam testá-lo; e, finalmente, reconhecendo que é típico de seu perfil tomar como estratégia, na busca por seus objetivos, o aumento máximo das suas capacidades e a busca por colocá-las a prova, é interessante observar as atividades de compartilhamento de informação que mais lhe chamaram a atenção. E2 reconheceu como atividades significativas as “atividades presenciais” tanto dentro da pesquisa quanto “fora da IC”. Essas oportunidades parecem se configurar como situações onde ele pudesse manifestar publicamente competência, mestria, ousadia intelectual e, potencialmente, expor-se em certames onde pudesse manifestar seu impulso à competitividade em ambientes apropriados. Esses ambientes permitiriam dar vazão ao seu senso de ambição e de busca por desafios, enquanto, nas atividades do cotidiano interno do grupo, pudesse dar vazão ao seu impulso por atuar como protetor e apoiar colegas que identificava como iniciantes ou menos experientes que ele.

Se o seu dilema psíquico de significação, expresso como um temor de colocar-se em situações que o tornassem ineficaz, impotente e desamparado, e que poderiam, dentro das características do seu perfil, serem deflagradas, seja por ações de arrogância, desumanidade e necessidade obsessiva de vencer, seja pela tentação de se exibir e desprezar ou ter atitudes de indiferença em relação às pessoas mais “fracas” que ele, E2 encontrou dois caminhos como solução para esse dilema. Por um lado, a realização através do exercício do risco e da mestria expressos em tentativas de auxiliar e orientar os colegas (embasadas na “confiança” que ele percebe como um dos pontos relevantes das ações de compartilhamento de informações) e, por outro, no “conforto”, e conseqüente aprovação, que ele experimentava “no trato com os orientadores” que favorecia a interação.

E3) O Cara Comum/Órfão

Considerando que pessoas com o perfil de E3 são impulsionadas pelo desejo básico de estabelecer e manter uma conexão com as outras e que elas têm como anseio fundamental sentirem-se pertencentes e encontrarem adequação a um grupo ou à sociedade, podemos reconhecer, em suas estratégias na busca de seus objetivos, alguns elementos relevantes para esta análise. Pessoas com o perfil de E3 em-

penham-se em desenvolver sólidas virtudes comunitárias como, por exemplo, companheirismo e empatia e, normalmente, demonstram-se hospitaleiras, receptivas e abertas a manifestações afetivas e de amizade. Um dado importante é que o seu elevado desejo por pertencimento, eleva a sua autocrítica e, em consequência, faz com que elas pratiquem a autocensura com frequência sendo, portanto, importante que elas encontrem um ambiente acolhedor em que não precisem fazê-lo.

Como uma consequência desse perfil, suas características de interação e suas estratégias de relacionamento, que podem influenciar o compartilhamento de informações, passam pelo companheirismo, uma grande disposição para o trabalho, um elevado grau de empatia, uma avaliação realística das situações e, no que diz respeito ao reconhecimento de suas capacidades, pouca vaidade. No caso específico de E3, chama a atenção que a escolha que ela faz das ocorrências que mais lhe chamaram a atenção, como situações de compartilhamento de informações, foram as interações ocorridas durante as reuniões do grupo de pesquisa, os seminários, as indicações que levaram às leituras e as conversas pelo WhatsApp. A escolha dessas interações como exemplares parece apontar para a utilização de sua tendência a acreditar que todos os seres são, até prova em contrário e independente das suas capacidades ou das circunstâncias em que vivem, potencialmente bons como um recurso para lidar com o seu dilema psíquico de significação: o medo do exílio, da orfandade, do abandono e de sofrer um esmagamento simbólico de sua identidade. Suas iniciativas de compartilhamento de informação, ao rejeitarem o artificialismo, a vaidade, o bom-senso e posturas de superioridade parecem sintetizar sua alternativa simbólica de resolução, que é a busca por encontrar o amor do grupo e o senso de comunidade através do engajamento pleno em iniciativas de participação – situação cujo incentivo, não por acaso, foi percebido por ela como sendo o foco principal do compartilhamento de informações no GEDII.

E4) O Prestativo/Cuidador

Partindo das metas motivadoras, características do perfil de E4 e que se delineiam através da preocupação com o cuidado, a doação e a proteção aos outros; das suas estratégias para alcançar os seus objetivos (que envolvem, também, fazer as coisas pelos outros, mesmo à custa de auto sacrifícios); bem como pela potencialização do seu impulso por apoiar, ajudar e cuidar motivado pelo vislumbre das ne-

cessidades dos outros, é possível observar como essas características influenciam suas ações e a sua visão do compartilhamento de informações.

E4 destacou que os momentos que mais lhe chamaram a atenção, no que tange ao compartilhamento de informações, foram as possibilidades abertas às pessoas para se sentarem e debaterem. Porém, o que ela destaca ali, foi o fato daquele não se constituir apenas como um espaço para o diálogo, mas também como uma oportunidade para promover situações em que o relato de experiência de um membro auxiliava os demais integrantes do grupo.

Por esse dado relevante, é possível observar que uma das maneiras possíveis em que as características do perfil do cuidador podem se apresentar – a busca por um equilíbrio entre o cuidar de si e o cuidar dos outros – funcionou como um recurso para lidar tanto com o seu anseio por estabilidade e controle, quanto com o seu dilema psíquico de significação: o receio de mergulhar num caos incontrolável.

Este equilíbrio pode ter sido encontrado nos momentos de debate já citados, que marcaram a sua percepção e produziram um apreço pela maneira como o grupo “compartilha as coisas com a gente”. Nesses termos, estar engajada num debate, como uma alternativa simbólica de resolução de conflitos, parece ter se tornado uma excelente forma ajudar e ser ajudada (compartilhar e receber informações) e, simultaneamente, sentir-se segura.

E5) O Inocente

Finalmente, E5 irá destacar, como o momento mais significativo no que diz respeito ao compartilhamento de informações, a orientação recebida ao longo do seu período como bolsista as indicações de leituras que recebeu. Se, por um lado, a leitura individual contrasta com as colocações dos outros bolsistas, no que diz respeito à ênfase em situações de interação grupal, por outro lado destaca um componente significativo do seu perfil tipológico: um anseio pela independência. Ao se confrontar a indicação de leituras, aparentemente um gesto que limita a fruição do leitor pelas infinitas possibilidades que as áreas temáticas oferecem, com o desejo básico e as metas motivadoras do seu perfil: desejo de liberdade para ser quem se é e viver de acordo com seus melhores valores, apenas seguindo normas simples, pode parecer, inicialmente, que se esbarrou num contrassenso. Porém, quando se observa

que, em contraposição a esse anseio por independência, existe um desejo de ser objeto do cuidado de alguém, esse arranjo não parece ser disparatado.

Como a meta da tipologia do Inocente é encontrar a felicidade e, a partir disso, ele se engaja na busca por um lugar ideal equilibrado e sadio, é frequente que seus interesses tipológicos levem as pessoas desse perfil a exercitarem um alto grau de conscienciosidade, acrescido a um grande apreço por situações previsíveis e que remetam a certezas. Por terem um baixo interesse em competir e um grande desejo de cooperar, é possível que pessoas como E5 encontrem a alternativa simbólica de resolução para o dilema psíquico de significação típico de seu tipo (o receio de cair em armadilhas, decepcionar-se, ser abandonado e perder-se no vazio) na busca pela felicidade em um mundo ordenado, simples e confiável.

Essa forma peculiar de buscar por independência e satisfação, mantendo o vínculo com aqueles elementos em que reconhece estabilidade, parece se refletir na simplicidade na forma como E5 descreveu sua percepção dos modos como as informações foram compartilhadas durante o seu período no grupo: “proveitoso”, ela disse. Porém, segundo o seu relato, esse proveito (descrito de maneira tão simples) tornou-se possível pela interação com os orientadores que, ao sustentarem com ela uma relação de confiança, permitiram que ela, em suas palavras, usufruísse da sua “liberdade” quando “respeitaram meu tempo, sempre, sempre me deixaram livre” e assim, “respeitaram meu tempo [...] minhas capacidades”.

4.3 Potencialidade da utilização da tipologia Pearson, Mark e Marr na Ciência da Informação

Conforme demonstrado nesta pesquisa, as análises realizadas permitiram inferir que o compartilhamento da informação para a construção de conhecimento, entre estudantes de graduação inseridos na realização de atividades científico-acadêmicas em um projeto de iniciação científica, pode ser influenciado pelo alinhamento destes a um dos padrões de estruturação do imaginário descritos pela tipologia de Pearson, Mark e Marr.

A pressuposição de que esses perfis poderiam estar vinculados à identidade dos estudantes e influenciarem, inconscientemente, suas histórias de vida no momento presente, tanto de modo positivo ou negativo, foi passível de verificação e se

mostrou como uma importante vertente de investigação das práticas informacionais de estudantes em contexto de pesquisa acadêmica, com potencial para ser replicado em outras situações em que se pretenda investigar as motivações subjacentes aos comportamentos visíveis no tocante aos vários aspectos que permeiam o fenómeno infocomunicacional, valendo-se de uma perspectiva simbólica.

Considera-se que foi confirmada a premissa de que a identificação do alinhamento dos bolsistas com os perfis tipológicos propostos fornece informações importantes sobre o que os estudantes estão, naturalmente, motivados a fazer e, dessa forma, sobre quais são seus propósitos fundamentais quando inseridos em ambiente de iniciação científica. Esta apreensão permite inferir que o instrumento utilizado é capaz de propiciar o entendimento da complexidade e singularidade tanto das suas interações infocomunicacionais, dos vínculos estabelecidos e da construção de conhecimento decorrente da vivência na iniciação científica, quanto da diversidade das motivações por detrás delas.

Como afirmado anteriormente, entende-se que os diversos aspectos sociais (comportamentos, ações, situações) e culturais (hábitos, costumes), que integram o processo de compartilhamento de informações e de construção de conhecimento, carregam diferentes significados simbólico-afetivos, que podem se associar às identidades dos estudantes, motivando-os e repercutindo no modo como eles se relacionam, significam e atribuem sentido às suas interações infocomunicacionais, e que é necessário se valer de métodos e técnicas diferenciados para conduzir esse tipo de investigação.

Acredita-se que os achados da presente investigação é uma contribuição importante para a coordenação dos grupos de pesquisa, demonstrando a validade de se ofertarem, em seus projetos de iniciação científica, atividades e vivências diferenciadas que possam permitir e propiciar o envolvimento e engajamento mais efetivo de estudantes de diferenciados perfis, de modo a fomentar, não apenas o desenvolvimento de habilidades investigativas, mas também o estabelecimento de vínculos identitários com a instituição e com o próprio grupo de pesquisa por meio de seus integrantes.

Entender como os estudantes percebem a si mesmos, o grupo de pesquisa, seus partícipes e as interações infocomunicacionais, estabelecidas com eles, e co-

mo eles avaliam a sua participação nessas atividades é um importante instrumento, tanto de gestão quanto de formação, que caminha no sentido de se praticar uma educação formadora que será responsável por oferecer à sociedade, não apenas profissionais mais capacitados, mas também indivíduos mais críticos e livres.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Toda resposta, seja um ato dirigido ao mundo exterior ou um ato internalizado como pensamento, assume a forma de uma adaptação ou, melhor, de uma readaptação.

Jean Piaget

Num período histórico em que a Ciência e a pesquisa científica estão sendo vítimas constantes de ataques e vivem sob a ameaça do corte de verbas, torna-se cada dia mais importante criar estratégias que possibilitem atingir o grande público, levando à comunidade não somente o resultado das pesquisas desenvolvidas, mas também uma apresentação sobre o significado do fazer ciência. Alertar a sociedade sobre a importância, a relevância e as contribuições que as pesquisas científicas trazem não somente para a sociedade, mas também seu impacto na formação de pessoas melhores.

Num momento em que as instituições seculares e o próprio Estado democrático de direito são ameaçadas, as bancadas dos laboratórios e os grupos de pesquisa das universidades podem ser apresentados para o mundo como algo muito maior que espaços para desenvolver conhecimento. Elas podem ser apresentadas, como outrora foram igrejas e religiões (hoje tão fragilizadas pela conduta abominável de alguns de seus representantes), como espaços para a formação humana e para o desenvolvimento de um *ethos*: espaços para tornar as pessoas melhores.

Um dos caminhos possíveis, além de se construírem excelentes instituições, é que as instituições aprendam a apresentar ao mundo a excepcionalidade de suas ações. Administrar os significados encarnados, percebidos e atribuídos a elas. Não apenas tratar da sua diferenciação e frisar a sua relevância aos olhos da sociedade, mas também compreender melhor a sua própria identidade e os atributos que as diferenciam das outras e que se constituem como uma base para que elas ofereçam a sua contribuição para o mundo. Compreender melhor seus atributos, permite que as instituições (e os grupos de pesquisa são instituições) tornem-se espaços mais competentes na expressão coerente e duradoura dos significados que elas representam (MARK; PEARSON, 2018).

O presente estudo revelou que o GEDII desempenha uma função mediadora entre as necessidades de seus alunos de iniciação científica e a satisfação delas. Para além da identidade percebida no grupo – e que se construiu em torno do perfil de um “Sábio” acessível, afetivo, consciencioso e “gente como a gente” – a dinâmica dos ativos simbólicos que o grupo administra conseguiu oferecer aos seus bolsistas oportunidades para que eles exercitassem, durante o processo de formação, experiências que, respeitando as necessidades existenciais (sejam elas, pertença, estabilidade, mestria ou independência), os colocassem na direção de sua satisfação.

O processo de conexão entre as necessidades e a sua satisfação, dentro do que foi percebido no estudo, foi feito a partir do respeito às potencialidades e habilidades que esses alunos trouxeram de experiências anteriores e, simultaneamente, permitiu que novas habilidades e conhecimentos fossem apreendidos e desenvolvidos.

Finalmente, esse desenvolvimento foi possibilitado pela construção de uma base interacional sustentada por múltiplas estratégias de compartilhamento de informações, que, a partir do respeito às diferenças individuais de seus partícipes, utilizou-as para auxiliá-los no desenvolvimento de competências que, futuramente, poderão ser amplificadas quer na vida acadêmica, quer na vida profissional.

Ser escolhido no processo seletivo para participar de um grupo de pesquisas pode servir como um acessório no drama individual de uma pessoa e conferir um novo significado para a sua vida. De modo semelhante, participar das atividades desse grupo e ter a sua competência reconhecida pelo desempenho obtido na realização delas pode tornar-se um indicativo simbólico da transformação pessoal pela qual esse indivíduo passou e pode atestar o seu amadurecimento para ele mesmo.

O significado potencial de um grupo pode se realizar nas experiências de seus membros. Um grupo de pesquisa que cumpra as suas promessas de significado, ao mesmo tempo em que entregue uma formação de qualidade, pode enobrecer a vida desses indivíduos conectando-se com elas através de experiências afetivas. É possível ensinar conteúdos sem que as pessoas vivenciem o seu significado. Boa parte da educação formal se baseia nisso. No entanto, quando uma relação produtora de sentido é construída a experiência de aprendizado e, no caso específico da

presente pesquisa, de compartilhamento de informações, se torna plena de significado.

As identidades simbólicas de um grupo, de uma relação e de uma interação, quando conectadas com a identidade e as motivações de um indivíduo, tornam as experiências cotidianas vivas. No caso estudado, os resultados apontaram que, ao vincularem-se ao GEDII, os estudantes que participaram do grupo investigado puderam reunir o significado intangível “ser membro do GEDII” (e todos os outros significados associados ao grupo) com resultados tangíveis que estão vinculados a eles, à sua identidade, e à sua performance no grupo. Em outras palavras, vinculando-se a uma instituição caracterizada dentro do perfil de um “Sábio gente como a gente” – com características de Herói, de Prestativo e de Inocente – possibilitou a esses estudantes viverem suas potencialidades como exploradores, heróis, caras comuns, inocentes, prestativos e, simultaneamente, visualizarem-se também como acessíveis, afetivos, conscienciosos e tornarem-se, eles também, “sábios gente como a gente”.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, T. W. Educação após Auschwitz. In: _____, WOLFGANG, L. M. (tradução). *Educação e Emancipação*. 3. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003. p.119-138. Disponível em: <https://farofafilosofica.com/2017/04/02/theodor-adorno-14-livros-para-download-em-pdf/>. Acesso em: 15 set. 2019.
- ALBRIGHT, K. S. Psychodynamic perspectives in information behaviour. *Information Research*, Columbia, v.16, n.1, mar. 2011. Disponível em: <http://informationr.net/ir/16-1/paper457.html>. Acesso em: 11 set. 2019.
- ALCARÁ, A. R. et al. Fatores que influenciam o compartilhamento da informação e do conhecimento. *Perspectivas em Ciência da Informação*, Belo Horizonte, v.14, n.1, p.170-191, jan./abr. 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-99362009000100012&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 8 set. 2019.
- ARAÚJO, E. P. O. *Comportamento informacional em processos decisórios estratégicos: dimensão simbólica do uso da informação por gestores*. 2017. Tese (Doutorado em Ciência da Informação) - Escola de Ciência da Informação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUBD-AXVN94>. Acesso em: 10 ago. 2019.
- ARAÚJO, E. P. O. *Tomada de decisão organizacional e subjetividade: análise das dimensões simbólico-afetivas no uso da informação em processos decisórios*. 2013. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) - Escola de Ciência da Informação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUBD-9EFG4D>. Acesso em: 10 set. 2019.
- ARAÚJO, E. P. O.; PAULA, C. P. A. Comportamento informacional: introdução de perspectivas simbólicas e afetivas em investigações sobre usuários de informação. *Prisma.com*, n.34, p.46-63, 2017. Disponível em: <http://ojs.letras.up.pt/index.php/prisma.com/article/view/3176>. Acesso em 10 set. 2019.
- ARAÚJO, E. P. O.; PAULA, C. P. A. Dimensão simbólica do uso da informação por gestores em processos decisórios estratégicos. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, 19., 2018, Londrina. *Anais...* Londrina: Unesp, 2018. p.2453-2472. Disponível em: <http://enancib.marilia.unesp.br/index.php/XIXENANCIB/xixenancib/paper/viewFile/883/1558>. Acesso em: 12 set. 2019.
- AUBERT, N. *Le Culte de L'Urgence: La société malade du temps*. Paris: Flammarion, 2003. 375p.
- BACHELARD, G. *A água e os sonhos: ensaio sobre a imaginação da matéria*. São Paulo: Martins Fontes, 1998. 202p. Disponível em: https://www.academia.edu/6707053/Gaston_Bachelard_A_%C3%81gua_e_os_Sonhos_Ensaio_sobre_a_imagina%C3%A7%C3%A3o_da_mat%C3%A9ria. Acesso em: 20 ago. 2019.

BACZKO, B. *Los imaginarios sociales. Memorias y esperanzas colectivas*. 2.ed. Buenos Aires: Nueva Visión, 1999. Disponível em: <https://imaginariosyrepresentaciones.files.wordpress.com/2015/09/baczko-bronislav-los-imaginarios-sociales.pdf>. Acesso em: 09 mar. 2020.

BASTOS, F. et al. A importância da iniciação científica para os alunos de graduação em biomedicina. *Revista Eletrônica Novo Enfoque*, Rio de Janeiro, v.11, n.11, p.61-66, 2010. Disponível em: <https://docplayer.com.br/7945406-A-importancia-da-iniciacao-cientifica-para-os-alunos-de-graduacao-em-biomedicina.html>. Acesso em: 08 jul. 2018.

BAUMAN, Z. *44 cartas do mundo líquido moderno*. Zahar: Rio de Janeiro, 2011. 228p.

BAWDEN, D.; ROBINSON, L. The dark side of information: overload, anxiety and other paradoxes and pathologies. *Journal of Information Science*, Londres, v.35, n.2, p.180–191, 2009. Disponível em: <https://www.semanticscholar.org/paper/The-dark-side-of-information%3A-overload%2C-anxiety-and-Bawden-Robinson/0d22571135a4cae770ce86c7fe5ec46a3feb0a75>. Acesso em: 16 set. 2019.

BORGES, M. E. N. A abordagem contemporânea sobre a cognição humana e as contribuições para os estudos de usuários da informação. *Cadernos BAD*, v. 2005, n.2, p.74-81. Disponível em: <http://eprints.rclis.org/10199/>. Acesso em: 12 set. 2019.

BRIDI, J. C. A. A pesquisa nas universidades brasileiras: implicações e perspectivas. In: MASSI, L.; QUEIROZ, S. L. (orgs). *Iniciação científica: aspectos históricos, organizacionais e formativos da atividade no ensino superior brasileiro*. São Paulo: Unesp, 2015. cap.1. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/s3ny4>. Acesso em: 12 mai. 2019.

CAMPBELL, J. *O herói de mil faces*. São Paulo: Cultrix/Pensamento, 1988. 416p.

CHEVALIER, J.; GHEERBRANT, A. *Dicionário de símbolos*. 27.ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2015. 1.040p.

CIRLOT, J. E. *Dicionário de símbolos*. 4.ed. São Paulo: Centauro Editora, 1984.

COURTRIGHT, C. Context in Information Behavior Research. In: CRONIN, B. (ed.). *Annual Review of Information Science and Technology*. Indiana: asis&t, 2007. cap.6. p.273-306. Disponível em: <https://asistdl.onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1002/aris.2007.1440410113>. Acesso em: 5 nov. 2018.

CRUZ, M. L. S. et al. Perfil das Atividades Complementares dos Graduandos em Medicina pela Universidade Estadual de Feira de Santana. *Revista Brasileira de Educação Médica*, Brasília, v.43, n.1, supl.1, p.265-275, 2019. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-55022019000500265. Acesso em: 02 mar. 2020.

DAVENPORT, T. H. A informação e seus dissabores. In: DAVENTPOR, T. H.; PRUSAK L.; ABRÃO, B. S. (trad.). *Ecologia da informação: por que só a tecnologia não basta para o sucesso na era da informação*. São Paulo: Futura, 1998. cap.1. Disponível em: <https://ppgic.files.wordpress.com/2018/07/davenport-t-h-2002.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2020.

DI CHIARA, I. G.; ALCARÁ, A. R.; TOMAÉL, M. I. Tipos de compartilhamento de informação e do conhecimento no ambiente de p&d. *Informação & Sociedade*, João Pessoa, v.20, n.2, p.105-118, mai./ago. 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/ies/article/view/3876>. Acesso em: 08 mar. 2020.

ENCICLOPÉDIA Mirador Internacional, São Paulo: Enciclopédia Britannica do Brasil, 1977.

DUARTE, A. B. S. Ciclo informacional: a informação e o processo de comunicação. *Em Questão*, Porto Alegre, v.15, n.1, p.57-72, jan./jun. 2009. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/EmQuestao/article/view/6440>>. Acesso em: 18 abr. 2018.

DURAND, G. *As estruturas antropológicas do imaginário*. São Paulo: Martins Fontes, 2012. 552p.

DURAND, Yves. *L'exploration de l'imaginaire: introduction à la modelisation des univers mythiques*. Paris: L'Espace bleu, 1988. 354p.

ELIADE, M. *Imagens e símbolos: ensaios sobre o simbolismo mágico-religioso*. São Paulo: Martins Fontes, 1991. 178p.

FÁVERO, M. L. A. A universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. *Educ. Revista*, Curitiba, n.28, p.17-36, dez. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n28/a03n28.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2018.

FLANAGAN, J. C. A técnica do incidente crítico. *Arquivos Brasileiros de Psicologia Aplicada*. Rio de Janeiro, v.25, n.2, p. 99-141, fev. 1973. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/abpa/article/view/16975/15786>. Acesso em: 13 ago. 2019.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996. 144p.

GABINETE DE ESTUDOS DA INFORMAÇÃO E DO IMAGINÁRIO (GEDII). *Tutoria científico-acadêmica*. Belo Horizonte, 2018. Disponível em: <http://gedii.eci.ufmg.br/projetos/tutoria-cientifico-academica/>. Acesso em: 16 mai. 2018.

GINZBURG, C.; DAVIN, A. M. Freud and Sherlock Holmes: Clues and Scientific Method. *History Workshop Journal*, Spring, v.9, n.1, p.5-36, 1980. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/4288283>. Acesso em: 10 mar. 2020.

GODINHO, R. S. Renascimento: uma nova concepção de mundo através de um novo olhar para a natureza. *DataGramZero – Revista de Informação*, Rio de Janeiro,

v.13, n.1, fev. 2012. Disponível em:

<http://www.brapci.inf.br/index.php/res/download/45740>. Acesso em: 12 mai. 2019.

GOMES, C. C. P. O papel social da universidade. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL DE GESTÃO UNIVERSITÁRIA, 14., 2014, Florianópolis. *Anais...* Florianópolis: Repositório Institucional da UFSC, 2014. p.1-11. Disponível em:

<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/131807>. Acesso em: 20 jun. 2018.

GOULART, I. B. Subjetividade nas organizações. In: GOULART, I. B.; VIEIRA, A. *Identidade e subjetividade na gestão de pessoas*. 1. ed. Curitiba: Juruá, 2007. cap.1, p.13-26. Disponível em: https://www.jurua.com.br/shop_item.asp?id=20419. Acesso em: 10 jun. 2019.

GRANT, Edward. *Os fundamentos da ciência moderna na Idade Média*. Porto: Porto Editora, 2004. 288p.

GUERRIERO, S. As origens do antropos. In: GUERRIERO, S. et al. *Antropos e Psique: o outro e sua subjetividade*. 10. ed. São Paulo: Olho d'água, 2001. cap.1, p.7-28. Disponível em: [file:///C:/Users/ecmfe/Downloads/GUERRIERO Silas As origens do antropos i.pdf](file:///C:/Users/ecmfe/Downloads/GUERRIERO%20Silas%20As%20origens%20do%20antropos%20i.pdf).

Acesso em: 20 jun. 2019.

HARARI, Y. N. *Sapiens: uma breve história da humanidade*. Porto Alegre: L&PM, 2017. 464p.

HENRY, J. *A revolução científica e as origens da ciência moderna*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar editora, 1998. 149p.

JUNG, C. G. *O eu e o inconsciente*. Petrópolis: Vozes, 1978. 141p.

JUNG, C. G. *Fundamentos de psicologia analítica*. Petrópolis: Vozes, 1985. 144p.

JUNG, C. G. *Psicologia do inconsciente*. Petrópolis: Vozes, 1985a. 168p.

JUNG, C. G. Tipos psicológicos. In: _____ *Obras Completas*. Petrópolis: Vozes, 1991. Vol. VI. Disponível em:

<https://psicologiadoespirito.files.wordpress.com/2016/11/carl-gustav-jung-tipos-psicolc3b3gicos-pc3a1gina-1-a-394.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2020.

JUNG, C. G. *Estudos Experimentais*. Petrópolis: Vozes, 1995. 651p.

JUNG, C. G. *O homem e seus símbolos*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008. 448p.

LIPOVETSKY, G. *Os tempos hipermodernos*. São Paulo: Barcarolla, 2004. 136p.

MARK, M.; PEARSON, C. S. *O herói e o fora da lei: como construir marcas extraordinárias usando o poder dos arquétipos*. 4. ed. São Paulo: Cultrix, 2018. 376p.

MARTELETO, R. M. Cultura informacional: construindo o objeto informação pelo emprego dos conceitos de imaginário, instituição e campo social. *Ciência da Informação*, v.24, n.1, 1995. Disponível em: <http://revista.ibict.br/ciinf/article/view/613/615>. Acesso em: 12 set. 2019.

MASSI, L.; QUEIROZ, S. L. Apresentação. In: MASSI, L.; QUEIROZ, S. L. (orgs). *Iniciação científica: aspectos históricos, organizacionais e formativos da atividade no ensino superior brasileiro*. São Paulo: Unesp, 2015. p.7-10 Disponível em: <http://books.scielo.org/id/s3ny4>. Acesso em: 12 mai. 2019.

MATIAS-PEREIRA, J. *Manual de Gestão Pública Contemporânea*. 4. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2012. 310p.

MCGEE, J.; PRUSAK, L. *Gerenciamento estratégico da informação: aumente a competitividade e a eficiência de sua empresa utilizando a informação como uma ferramenta estratégica*. 5. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1994. 244p.

MINAYO, M. C. S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: DESLANDES, S. F.; CRUZ NETO, O.; GOMES, R.; MINAYO, M. C. S (org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. cap.1. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/franciscovargas/files/2012/11/pesquisa-social.pdf>. Acesso em: 11 mai. 2018.

OLIVEIRA, A.; BIANCHETTI, L. Iniciação Científica Júnior: desafios à materialização de um círculo virtuoso. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v.26, n.98, p.133-162, mar. 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0104-40362018000100133&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em 02 mar. 2020.

OLIVEIRA, A.; BIANCHETTI, L. Estudantes do ensino médio e o ensino superior: explicitando o modus operandi dos bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica para o Ensino Médio. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v.100, n.255, p.464-480, ago. 2019. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-66812019000200464&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 02 mar. 2020.

OLIVEIRA, A. M.; YAMAMOTO, O. H. Formação em psicologia e o programa institucional de bolsas de iniciação científica. *Psico-USF*, Campinas, v.22, n.2, p.273-284, mai. 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-82712017000200273. Acesso em: 02 mar. 2020.

PAULA, C. P. A. *Informação e psicodinâmica organizacional: um estudo teórico*. 1999. 206 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) - Escola de Ciência da Informação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1999. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUOS-92YEYJ?locale=es>. Acesso em 11 jun. 2019.

PAULA, C. P. A. de. *O símbolo como mediador da comunicação nas organizações: uma abordagem junguiana das relações entre a dimensão afetiva e a produção de sentido nas comunicações entre professores do departamento de Psicologia de uma instituição de ensino superior brasileira*. Tese (Doutorado em Psicologia Social e do Trabalho) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005. Disponível em: <https://bdpi.usp.br/single.php?id=001473908>. Acesso em: 10 mar. 2019.

PAULA, C. P. A. A Abordagem Clínica da Informação e o Paradigma Indiciário: contribuições metodológicas de um diálogo para a introdução da dimensão do imaginário como tema na pesquisa das práticas informacionais em Ciência da Informação. *Prisma.com*, Porto, n.34, p.24-45, 2017. Disponível em: <http://ojs.letras.up.pt/index.php/prismacom/article/view/3174/2881>. Acesso em: 12 mai. 2019.

PAULA, C. P. A. Proposta de metodologia para a investigação do comportamento de busca informacional e do processo de tomada de decisão dos líderes nas organizações: introduzindo uma abordagem clínica na informação. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, 13., 2012, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: ANCIB, 2017. Disponível em: <http://enancib.ibict.br/index.php/enancib/xiiienancib/paper/viewFile/3743/2866>. Acesso em: 15 ago. 2019.

PAULA, C. P. A.; ARAÚJO, E. P. O.; ANTUNES, M. L. A. Representações simbólicas e arquetipologia: análise crítica sobre as novas fronteiras de investigação na Ciência da Informação. In: ENCONTRO IBÉRICO EDICIC, 8., 2017, Coimbra. *Atas...* Coimbra: UC, 2017. p.713-722. Disponível em: <http://sci.uc.pt/eventos/index.php/EDICIC/2017/announcement/view/12>. Acesso em: 10 ago. 2019.

PAULA, C. P. A.; ARAÚJO, E. P. O. Gestão do conhecimento na iniciação científica: pedagogia da autonomia, imaginação criadora e formação do espírito científico. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO. 20., 2019, Florianópolis. *Anais...* Florianópolis: ENANCIB, 2019. Disponível em: <https://conferencias.ufsc.br/index.php/enancib/2019/paper/view/518>. Acesso em: 30 out. 2020.

PAULA, C. P. A.; ARAUJO, E. P. O.; SILVA, A. M. *Metodologia em pesquisas informacionais: uso de estratégias interdisciplinares simbólicas de investigação na Ciência da Informação*. Não publicado.

PEARSON, C. S. *O despertar do herói interior: a presença dos doze arquétipos nos processos de autodescoberta e de transformação do mundo*. São Paulo: Pensamento, 1995. 355p.

PEARSON, C. S.; MARR, H. K. *What Story Are You Living?: a workbook and guide to interpreting results from the Pearson-Marr Archetype Indicator instrument*. Gainesville: CAPT, 2007. 166p.

PEREIRA, E. M. A. A universidade da modernidade nos tempos atuais. *Avaliação (Campinas)*, Sorocaba, v.14, n.1, p.29-52, mar. 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-40772009000100003&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 12 abr. 2019.

PINHO, M. J. de. Ciência e ensino: contribuições da iniciação científica na educação superior. *Avaliação (Campinas)*, Sorocaba, v.22, n.3, p.658-675, dez. 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1414-40772017000300658&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 02 mar. 2020.

PONCHIROLI, O.; FIALHO, F. A. P. Gestão estratégica do conhecimento com parte da estratégia empresarial. *Revista FAE*, Curitiba, v.8, n.1, p.127-138, jan./jun. 2005. Disponível em: <https://revistafae.fae.edu/revistafae/article/view/381>. Acesso em: 10 fev. 2020.

PROPP, V. I. *Morfologia do conto*. Lisboa: Vega, 1992. 143p.

PUCCI, B. Em busca da maioria prometida. *Revista Espaço Pedagógico*, Passo Fundo, v.12, n.1, p.78-90, jan./jun. 2005. Disponível em: <http://www.seer.upf.br/index.php/rep/article/view/8783>. Acesso em: 8 set. 2019.

QUEIROZ, T. P. *O bom filho a casa sempre torna: análise do relacionamento entre a Universidade Federal de Minas Gerais e seus egressos por meio da informação*, 2014, 202 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) - Escola de Ciência da Informação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUOS-9PRKWC>. Acesso em: 12 set. 2019.

QUEIROZ, T. P.; PAULA, C. P. A. A força do imaginário: apego, vínculo e identidade acadêmica como potencializadores da relação com os egressos. *Prisma.com*, v. especial (Informação e Imaginário), n.34, p.84-104, 2017. Disponível em: <http://ojs.letras.up.pt/index.php/prismacom/article/view/3178/2884>. Acesso em: 30 out. 2020.

ROCCAS, S. et al. The Big Five Personality Factors and Personal Values. *Personality and Social Psychology Bulletin*, v.28, n.6, p.789–801, jun. 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/0146167202289008>. Acesso em: 21 out. 2020.

ROCHA, J. P.; PAULA, C. P. A. A jornada do pesquisador: uma metáfora conceitual sobre a construção da trajetória de um líder. *Prisma.com*, Portugal, v. especial (Informação e Imaginário), n.34, p.178-205, 2017. Disponível em: <http://ojs.letras.up.pt/index.php/prismacom/article/view/3182>. Acesso em: 5 ago. 2019.

SANTOS, B. de S. Um discurso sobre as ciências na transição para uma ciência pós-moderna. *Estudos Avançados*, São Paulo, v.2, n.2, p.46-71, mai./ago.1988. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141988000200007. Acesso em: 5 jun. 2019.

SÁ, R. M. C.; PAULA, C. P. A. Compartilhamento de conhecimento na orientação acadêmica: a perspectiva de orientadores. *Prisma.com*, Portugal, v. especial (Informação e Imaginário), n.34, p.105-126, 2017. Disponível em: <http://ojs.letras.up.pt/index.php/prismacom/article/view/3179/2885>. Acesso em: 30 out. 2020.

SHARP, D. *Léxico Junguiano: um manual de termos e conceitos*. São Paulo: Cultrix, 1993. 167p.

SILVA, A. M. Ciência da Informação e comportamento informacional: enquadramento epistemológico do estudo das necessidades de busca, seleção e uso. *Prisma.com*, Porto, n.21, p.235-295, 2013. Disponível em:

<http://ojs.letras.up.pt/index.php/prismacom/article/view/1945>. Acesso em: 5 set. 2019.

SILVA, A. M. *A informação: da compreensão do fenômeno e construção do objeto científico*. Porto: Edições Afrontamento, 2006. 176p.

SILVA, A. M. *A Ciência da Informação abre-se ao Imaginário, aos “Arquétipos”, ao Inconsciente....* Porto: FLUP e CIC Digital Porto, 2017. 55p. Slide. Disponível em: <http://qedii.eci.ufmg.br/wp-content/uploads/2017/03/Apresenta%C3%A7%C3%A3o-AMalheiro.pdf>. Acesso em: 4 ago. 2019.

SILVA, L. L.; SILVA, A. M.; ZAIDAN, F. H. Reflexões teóricas sobre o comportamento infocomunicacional de utilizadores das redes sociais na internet. *Revista de Informática Aplicada*, v.7, n.2, p.41-60, jul./dez. 2011. Disponível em: https://seer.uscs.edu.br/index.php/revista_informatica_aplicada/article/view/1667. Acesso em: 6 mar. 2019.

SILVEIRA, D. T.; CÓRDOVA, F. P. A pesquisa científica. In: GERHARDT, T. E.; SILVA, D. T. (Org.). *Métodos de pesquisa*, Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2009. p.31-42. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/cursopqdr/downloadsSerie/derad005.pdf>. Acesso em: 10 de mai. 2018.

SILVEIRA, R. W. D. O gênio ródio de Alexander von Humboldt. *Sociedade & natureza*, Uberlândia, v.27, n.1, p.7-20, mai. 2015. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/sociedadennatureza/article/view/27998>. Acesso em: 13 mai. 2019.

SOARES, M.; SEVERINO, A. J. A prática da pesquisa no ensino superior: conhecimento pertencente na formação humana. *Avaliação (Campinas)*, Sorocaba, v.23, n.2, p.372-390, out. 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-40772018000200372&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 02 mar. 2020.

SVEIBY, K. E. *A nova riqueza das organizações: gerenciando e avaliando patrimônios de conhecimento*. FROZÃO FILHO, L. E. T. (trad.). Rio de Janeiro: Campus, 1998. caps. 3, 4. Disponível em: <http://capitalintelectual.egc.ufsc.br/wp-content/uploads/2016/05/1997-Sveiby-A-Nova-Riqueza-das-Organiza%C3%A7%C3%B5es.pdf>. Acesso em: 09 fev. 2020.

TEIXEIRA, A. Uma perspectiva da educação superior no Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v.50, n.111, jul./set. 1968. p.21-82. Disponível em: <<http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/perspectiva.html>> Acesso: 18 jun. 2018.

TODOROV, T. *As estruturas narrativas*. São Paulo: Perspectiva, 1979. 205p.

TUPES, E. C.; CHRISTAL, R. E. (1961). Recurrent personality factors based on trait ratings. *J Pers.* v.60, n.2. p.225–251. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/1635043/>. Acesso em: 01 nov. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. PRÓ-REITORIA DE PESQUISA. *Distribuição de grupos de pesquisa credenciados na UFMG por grande área CA-*

PES. UFMG: Belo Horizonte, 2019. Disponível em: <https://www.ufmg.br/prpq/producao-cientifica/>. Acesso em: 09 ago. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. PRÓ-REITORIA DE PLANEJAMENTO E DESENVOLVIMENTO DA UFMG. Gestão da Informação. Relatório de Atividades. 2015. Relatório de gestão UFMG 2015: *relatório de gestão do exercício de 2015*. UFMG: Belo Horizonte, 2016. Disponível em: <https://www.ufmg.br/proplan/relatorio-de-atividades-ufmg-2015/>. Acesso em: 5 set. 2019.

VALENTIM, M. L. P.; TEIXEIRA, T. M. C. Fluxos de informação e linguagem em ambientes organizacionais. *Informação & Sociedade: Estudos*, João Pessoa, v.22, n.2, p.151-156, mai./ago. 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/ies/article/view/10651>. Acesso em: 11 set. 2019.

VENÂNCIO, L. S. *O caminhar faz a trilha: o comportamento de busca da informação sob o enfoque da cognição situada*. Dissertação ((Mestrado em Ciência da Informação) - Escola de Ciência da Informação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/VALA-74QKJ7>. Acesso em: 30 ago. 2019.

VERGARA, S. C. *Gestão de Pessoas*. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

VOGLER, C. *El viaje del escritor*. Las estructuras míticas para escritores, guionistas, dramaturgos y novelistas. Barcelona: Ma Non Troppo, 2002. 364p.

ZACHARIAS, J. J. M. *Tipos psicológicos Junguianos e escolha profissional: uma investigação com policiais militares da Cidade de São Paulo*. São Paulo: Vetor, 1995.

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Prezado(a) aluno(a) de graduação do curso de Biblioteconomia, participante como bolsista do projeto de iniciação científica denominado “Tutoria Científico-Acadêmica em pesquisas sobre o fenômeno infocomunicacional: desenvolvendo habilidades investigativas”,

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa de mestrado intitulada ***Iniciação científica na graduação: análise simbólica das interações infocomunicacionais na construção do conhecimento***, do Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação da Escola de Ciência da Informação da Universidade Federal de Minas Gerais (PPGCI/ECI/UFMG). O objetivo dessa pesquisa é *analisar como os padrões tipológicos individuais influenciam o estabelecimento de vínculo entre discentes participantes do projeto de iniciação científica com o grupo e com os orientadores, durante o desenvolvimento de atividades científico-acadêmicas, e a relação dessa influência no compartilhamento de informação e construção de conhecimentos*. A pesquisa será realizada no Campus Pampulha da UFMG.

Sua participação nesta pesquisa é voluntária. Se você aceitar participar, sua participação consistirá na resposta a uma entrevista, que será gravada e que versará sobre os seguintes tópicos: história pessoal e interesses; relações com a iniciação científica e seu impacto nas interações infocomunicacionais; visão sobre a iniciação científica, os orientadores e o processo de orientação. Além desta entrevista, será solicitado que você elabore um desenho, relacionado ao objetivo da pesquisa (apresentado acima), e, posteriormente, responda a uma entrevista livre, que também será gravada, sobre o desenho elaborado por você.

Tanto a entrevista, quanto a elaboração do desenho, e a posterior entrevista sobre ele, não tem caráter avaliativo, acerca das atividades desenvolvidas, ou seja, não existem respostas certas ou erradas. Com isso, você não corre risco de ser mal avaliado no que diz respeito às atividades desempenhadas no grupo. O que se pretende com a entrevista e com a elaboração do desenho, e a posterior entrevista sobre ele, é compreender como cada estudante estabelece vínculos com os outros participantes do grupo durante o desenvolvimento das atividades científico-acadêmicas e a influência dessas relações no compartilhamento da informação para a construção individual de conhecimentos.

A pesquisa será divulgada em revistas especializadas e eventos na área de Ciência da Informação, bem como em uma dissertação de mestrado. Os dados coletados constituirão um banco de dados, que ficará sob a guarda dos pesquisadores do projeto, por cinco anos, podendo, eventualmente, serem utilizados em pesquisas futuras. Depois desse prazo, os dados serão destruídos.

Em função das garantias dadas acima, consideramos que não há riscos específicos à sua saúde, associados a um eventual consentimento em participar da pesquisa, podendo apenas haver riscos relativos ao nível das reações emocionais, pois o relato de histórias, vivências e experiências pessoais pode gerar desconforto. Caso tal situação venha a acontecer em quaisquer das etapas previstas, a entrevista e/ou a elaboração do desenho, e a posterior entrevista sobre ele, poderão ser interrompidas a qualquer momento e ser(em) retomada(s) quando você se sentir mais confortável. Caso não se sinta à vontade para responder a qualquer uma das perguntas da entrevista, ou a elaborar o desenho, ou a falar posteriormente sobre ele, basta informar à pesquisadora para que aquela etapa seja interrompida e a parte incômoda deixada sem resposta. Finalmente, caso você se arrependa

do consentimento dado e decida por não dar continuidade à sua participação na pesquisa, em qualquer uma destas etapas, a mesma será finalizada e todo o material levantado até o momento será destruído sem que haja qualquer prejuízo ou danos a você.

Sua participação nesta pesquisa é totalmente confidencial e estima-se que o tempo a ser despendido nas três etapas da pesquisa não será superior a 2 duas horas. Na eventualidade do tempo superar esse limite, existe a possibilidade de a atividade ser dividida em duas ou até mesmo três partes, de acordo com a sua necessidade e conforto. As respostas serão analisadas de forma anônima e, desse modo, em nenhum momento serão divulgadas informações que possibilitem sua identificação para terceiros, inclusive nas gravações. Em toda a pesquisa os participantes serão identificados como Bolsista 1, Bolsista 2 e assim por diante.

Este termo seguirá em duas vias que deverão ser assinadas e rubricadas, ficando uma via de posse do participante.

Contamos com a sua colaboração, pois a mesma é fundamental para estudarmos e compreendermos o papel das interações na construção individual de conhecimento do estudante de graduação.

Caso tenha alguma dúvida, sobre este estudo, você poderá contatar a pesquisadora **Erika Campos Martins Fernandes** pelo número (31)98822-7327, ou pelo *e-mail* ecmfernandes1@gmail.com, e tentaremos respondê-las detalhadamente. Caso queira esclarecimentos sobre a conduta ética da pesquisa, o COEP-UFMG pode ser contatado pelo endereço físico: Av. Antônio Carlos, 6627 Unidade Administrativa II - 2º andar - Sala 2005 Campus Pampulha Belo Horizonte, MG – Brasil, CEP: 31.270-901; ou por e-mail coep@prpq.ufmg.br ou pelo telefone (31) 3409-4592.

Desde já agradecemos sua inestimável colaboração!

Termo de compromisso dos pesquisadores

Garantimos que este Termo de Consentimento será seguido e que responderemos a quaisquer questões colocadas pelo participante.

Erika Campos Martins Fernandes

Mestranda - PPGCI/ECI/UFMG

Prof. Dr. Cláudio Paixão Anastácio de Paula

Orientador - PPGCI/ECI/UFMG

Dra. Eliane Pawlowski de Oliveira Araújo

Coorientadora - Pesquisadora /Doutora - PPGCI/ECI/UFMG

Consentimento

Eu, _____
declaro que li os detalhes descritos neste documento. Entendo que eu sou livre para aceitar ou recusar a minha participação na pesquisa e que eu posso interromper minha participação a qualquer momento sem prejuízos pessoais. Eu concordo que os dados coletados para o estudo sejam usados para os propósitos acima descritos. Estou ciente que receberei uma via desse documento, sendo assim:

() aceito participar () não aceito participar

_____, de de 2020.

Assinatura do estudante entrevistado

APÊNDICE B – Construção do desenho

Para iniciar a nossa atividade vou te pedir para fazer um desenho. Deixe a sua imaginação fluir e faça um desenho que descreva a sua história com a iniciação científica e as suas relações com seus colegas, orientadores e tutores, bem como as situações de troca e comunicações estabelecidas com eles.

Não se preocupe em ser artista e nem em fazer o desenho perfeito ou realista. Você pode, inclusive, utilizar animais ou personagens de fantasia para contar a sua história. Os personagens que participaram dela, as interações entre eles, deles com você e a sua com eles. Coloque os elementos que se fizerem necessários para que você consiga contar a sua história da forma como você entenda que ela ficará mais clara.

APÊNDICE C – Roteiro de entrevista semiestruturada

Continuando a nossa atividade nós vamos conversar sobre a sua história pessoal e depois sua trajetória na universidade. Inicialmente vamos identificá-lo (a) para fins de registro, sendo garantido seu anonimato na divulgação dos resultados.

Nome:

Idade:

Período no curso:

Tempo na iniciação científica (IC):

Bloco 1 - Da história pessoal e interesses

1. Se você fosse me contar a história da sua vida, desde o seu nascimento e a sua infância até aqui, em termos de “Era uma vez”, com os personagens importantes com quem você conviveu e que mais te influenciaram, como você me contaria?
 - a. (depois que a pessoa acabar de contar) Que título você daria para essa história?
 - b. De todos esses personagens que conviveram com você, qual foi o mais importante? Fale-me as características desse personagem. Por que ele foi importante? Você aprendeu algo a partir dessa relação?
 - c. E com os outros personagens? Você aprendeu alguma coisa? Como e o que você aprendeu?
 - d. Conte-me também as coisas “complicadas” que você aprendeu ou herdou dos personagens com quem você conviveu (por exemplo: dependência, preguiça, orgulho, mania de ser sabe-tudo, entre outros).
 - e. E se você fosse falar de você nesses mesmos termos desses personagens, qual seria o seu “dom”, aquilo que você ensina ou oferece às pessoas?
2. Por favor, pense na sua vida atual, na sua juventude e em como você chegou até aqui. Repassando na cabeça a história da sua vida (que você me relatou lá no começo da nossa conversa), há algo que tenha ficado para trás e que

- você gostaria de contar sobre a sua história mais recente? Há novos personagens importantes que você tenha esquecido de mencionar? Por que você se lembrou dessas pessoas agora?
- a. Fale-me as características desses personagens. Como essas pessoas te influenciaram? Por quê? O que elas “deram” a você?
 - b. Conte-me também as coisas “complicadas” que você aprendeu com elas (por exemplo: dependência, preguiça, orgulho, mania de ser sabido, entre outros).
3. Você acha que o seu passado influencia o que você é hoje? O quê dessa pessoa que foi você no passado permanece na pessoa que você é hoje?
- a. Conte-me uma história que ilustra isso. Conte-me outra.
 - b. O seu passado influencia nos seus gostos? Conte-me uma história que ilustra isso. Conte-me outra.
 - c. Ele influencia no seu modo de estudar ou de trabalhar? Conte-me uma história que ilustra isso. Conte-me outra.
 - d. E na sua relação com as pessoas (amizades e relações afetivas)? Conte-me uma história que ilustra isso. Conte-me outra.
4. Qual era sua história favorita quando criança? O que há nela que fazia dela a sua história favorita? Quando você fala dela, que sentimentos ela evoca em você?
- a. Se você se colocasse no lugar do personagem dessa história ela terminaria do mesmo jeito?
 - b. Que título você daria para ela?
5. Se sua vida fosse um livro, que título você daria para este capítulo atual da sua vida?

Bloco 2 - Das relações com a iniciação científica e seu impacto nas interações infocomunicacionais

1. Conte-me a sua história na IC:

- a. Qual foi o seu propósito ao entrar na IC? O que você buscava? Aquela busca inicial ainda faz sentido para você ou surgiram novos desejos e projetos?
 - b. O que você fez na IC? Como foi a sua relação com as atividades desenvolvidas?
 - c. Como é, para você, vivenciar (ou ter vivenciado) a experiência de participar da realização de pesquisas científicas neste programa de iniciação científica? Como é fazer/ter feito parte da IC?
 - d. A IC influencia (ou influenciou) a sua vida? Como? Em que aspectos?
 - e. Conte-me o seu momento mais marcante na IC. Qual foi ele? Como foi? Por favor, conte-me outro momento marcante.
 - f. Qual foi o seu momento mais feliz na IC? Como foi? Por que foi feliz? Conte-me outro, por favor.
 - g. Qual foi o seu momento mais difícil na IC? Como foi? Por que foi difícil? Como essa situação foi contornada? Conte-me outro, por favor.
2. O fato de parte das atividades terem sido realizadas em grupo fez alguma diferença para vocês? Como foi a experiência?
- a. E sobre a parte que foi desenvolvida individualmente?
 - b. Houve alguma diferença na forma como você viveu os dois jeitos de participar? Por que você preferiu um deles?
3. Falando das suas experiências anteriores e da sua história passada (antes de você entrar na IC):
- a. Se você fosse comparar as suas experiências na IC com a suas experiências na família, como seria? (existe algo semelhante? Existe algo diferente?).
 - b. E com os amigos? (existe algo semelhante? Existe algo diferente?).
 - c. E com as escolas pelas quais você passou? (existe algo semelhante? Existe algo diferente?).

- d. E com os grupos religiosos ou igrejas pelos quais você passou? (existe algo semelhante? Existe algo diferente?).
 - e. E com o trabalho? (existe algo semelhante? Existe algo diferente?).
4. A IC influencia (ou influenciou) a sua vida em relação ao modo como você compartilha informação e conhecimento na sua vida acadêmica? (houve alguma mudança?)
- a. Houve algum momento em que você precisou de alguma informação para desempenhar as suas atividades na IC e que você recorreu aos seus orientadores? Você pode me contar essa história? Por favor, conte-me outra.
 - b. Nesse mesmo sentido, houve alguma vez que você precisou de alguma informação e recorreu aos seus colegas? Como foi isso? Você pode me contar essa história? Você pode me contar outra história?

(CASO AS HISTÓRIAS CONTADAS NAS QUESTÕES ACIMA SEJAM POSITIVAS, SOLICITAR HISTÓRIAS NEGATIVAS E VICE-VERSA.)

- c. Se eu te pedisse para ilustrar o ambiente do grupo, no que diz respeito à comunicação de informações entre as pessoas com um exemplo, o que você me contaria? Por favor, dê-me outro exemplo.
- d. Como você se sentia ao interagir com seus colegas na troca de informações e experiências quando da execução de tarefas, compreensão de questões teóricas ou em outras situações de vivência dentro do grupo: por exemplo, confiante, confortável, desconfortável...? Você pode relatar uma experiência que ilustre esse sentimento?
- e. Como você se sentia ao interagir com os orientadores na troca de informações e experiências quando da execução de tarefas, compreensão de questões teóricas ou em outras situações de vivência dentro do grupo: por exemplo, confiante, confortável, desconfortável...? Você pode relatar uma experiência que ilustre esse sentimento?

Bloco 3 - Da visão sobre a iniciação científica, os orientadores e o processo de orientação (Neste bloco, as pessoas que responderem não serão identificadas)

e isso será deixado claro para que elas não se sintam constrangidas para falar o que pensam):

1. Como foram os processos de orientação que você vivenciou na Iniciação científica? Como você os avalia? Se você pudesse melhorá-los, em que você os mudaria?
2. Se você fosse pensar a IC como um caminho para algum lugar, como ele seria? Para onde esse caminho levaria?
 - a. Se você fosse pensar a iniciação científica em termos de um objeto ou uma coisa, o que ela seria? Por quê?
 - b. E se você fosse representá-la como um animal, o que ele seria? Por quê?
 - c. E se ela fosse um estilo musical? Qual seria? Por quê?
 - d. E se fosse representar a IC como uma pessoa, como ela seria?
3. E quanto aos coordenadores da IC e a pesquisadora com quem vocês trabalharam - o Claudio, a Eliane e a Tatiana - como você os representaria individualmente? (como um animal, coisa ou estilo musical) Por quê?
4. O que você pensa no dia em que você acorda e sabe que tem reunião do grupo?
5. E se falarmos de sentimentos? O que você sente em relação ao grupo/reunião nesse dia? O sentimento é o mesmo na hora que começa a reunião?