

## **Pesquisa qualitativa em alimentação e nutrição**

considerações sobre referencial teórico-metodológico e a práxis em pesquisa

Virgínia Campos Machado  
Eliane Garcia Rezende  
Nadja Maria Gomes Murta  
Wanda Maria Junqueira de Aguiar

SciELO Books / SciELO Livros / SciELO Libros

MACHADO, VC., *et al.* Pesquisa qualitativa em alimentação e nutrição: considerações sobre referencial teórico-metodológico e a práxis em pesquisa. In: PRADO, SD., *et al.* orgs. *Estudos socioculturais em alimentação e saúde: saberes em rede*. [online]. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2016. Sabor metrópole series, vol. 5, pp. 361-379. ISBN: 978-85-7511-456-8. Available from: doi: [10.7476/9788575114568](https://doi.org/10.7476/9788575114568). Also available in ePUB from: <http://books.scielo.org/id/37nz2/epub/prado-9788575114568.epub>

---



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International license](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença [Creative Commons Atribuição 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia [Creative Commons Reconocimiento 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

# Pesquisa qualitativa em alimentação e nutrição: considerações sobre referencial teórico-metodológico e a práxis em pesquisa<sup>1,2</sup>

*Virgínia Campos Machado*

*Eliane Garcia Rezende*

*Nadja Maria Gomes Murta*

*Wanda Maria Junqueira de Aguiar*

## **Introdução**

Neste artigo, apresentamos possíveis contribuições do materialismo histórico e dialético e da psicologia sócio-histórica para o enfrentamento dos desafios que se impõem ao desenvolvimento de pesquisas qualitativas nas áreas de alimentação e nutrição. Buscamos divulgar um referencial teórico-metodológico que oriente a produção de conhecimento e leve em conta a complexidade do encontro das relações sujeito/sociedade, nutriente/alimento/comida, saúde/doença/cuidado, contribuindo para um olhar sobre a alimentação e a nutrição que supere o paradigma biomédico.

---

<sup>1</sup> Este capítulo deriva da tese de doutoramento intitulada “Formação de nutricionistas: uma discussão a partir da análise e interpretação das significações constituídas pelos discentes nas atividades de estágio curricular”, apresentada por Virgínia Campos Machado ao Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: psicologia da Educação, em 2014, na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil.

<sup>2</sup> O estudo contou com o apoio financeiro do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

Para alcançar nosso objetivo, discutimos o referencial teórico proposto, destacando alguns de seus fundamentos, os princípios metodológicos elaborados por Vygotsky e algumas categorias centrais, como materialidade, historicidade e dialética. Essas considerações teórico-metodológicas são necessárias para que vislumbremos suas possíveis contribuições à pesquisa qualitativa em alimentação e nutrição.

Em seguida, apresentamos um excerto da discussão sobre as significações constituídas por discentes do curso de Nutrição da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM) nas atividades de estágio curricular (Machado, 2014), como exemplo de pesquisa qualitativa com esse referencial teórico.

### **O materialismo histórico e dialético e a psicologia sócio-histórica**

O arcabouço teórico composto pelo materialismo histórico e dialético e pela psicologia sócio-histórica<sup>3</sup> nos orienta na discussão sobre os enfrentamentos que se impõem à pesquisa qualitativa em alimentação e nutrição. O materialismo histórico e dialético, paradigma marxista de interpretação da realidade, surge como uma possibilidade de superação da dicotomia sujeito-objeto no estudo dos fenômenos da vida em sociedade. A psicologia sócio-histórica, por sua vez, se apoia no materialismo histórico e dialético para oferecer possibilidades de interpretação do homem e da relação sujeito-sociedade que rompem com as perspectivas idealistas ou não históricas. Nesse sentido, esse referencial contribui para a produção de conhecimentos e práticas que tenham como ponto de partida a vida que se vive e as necessidades concretas dos sujeitos e da sociedade em que estão inseridos. Esse referencial coloca em evidência as contradições inerentes à realidade, buscando, por meio de aproximações sucessivas, desvelar sua qualidade e o processo de desenvolvimento.

Para o materialismo histórico e dialético, as abordagens qualitativas e quantitativas de análise de dados representam possibilidades de avanço na produção de conhecimento sobre a realidade, ainda que não se prestem ao mesmo fim. Desse modo, afirmamos que os estudos de abordagem quanti-

<sup>3</sup> Sob a denominação psicologia sócio-histórica, incluímos as referências à teoria elaborada por Vygotsky, Leontiev e Luria, assim como por seus seguidores contemporâneos. No Brasil, outras nomenclaturas podem ser encontradas, tais como teoria histórico-cultural ou psicologia histórico-cultural. A discussão sobre tais diferenças foge ao escopo deste artigo.

tativa, principalmente a perspectiva da epidemiologia tradicional, podem ter como objetivo oferecer uma “fotografia” da situação estudada, na medida em que descreve fatos e revela os nexos mais superficiais entre um e outro fenômeno. Nesse caso, trata-se de uma compreensão de realidade que busca explicar o fenômeno a partir do estabelecimento de relações diretas, que se revelam no plano da aparência. Uma limitação dessa perspectiva reside no fato de que a explicação do processo de determinação mútua dos fenômenos não é garantida.

Esse fato é bem explorado por Nogueira (2010), quando discute a determinação social do processo saúde-doença. O autor afirma que, embora os estudos sobre os determinantes sociais da saúde estejam em voga, o termo tem sido vulgarizado, sob a chancela oficial da Organização Mundial da Saúde (OMS), e tem sido utilizado sem o embasamento e o compromisso teórico e político que foram marcantes nos anos 1970-1980, quando a interpretação se dava a partir da teoria marxista.

De acordo com Nogueira (2010), sem uma teoria da sociedade que fundamente suas interpretações, os pesquisadores produzem e divulgam estudos em que a determinação social da saúde dá lugar a uma “associação empiricista entre condições de saúde e fatores sociais” (p. 8), na tentativa de estabelecer a causalidade social dos problemas de saúde. Dessa forma, não contribuem para o melhor entendimento do processo saúde-doença, já que, muitas vezes, descrevem o óbvio, relacionando, por exemplo, renda da família e mortalidade infantil, além de fortalecerem um modo de pensar positivista, que prima pela explicitação de relações de causalidade como única possibilidade de produção de conhecimento válido. No exemplo da relação entre renda familiar e mortalidade infantil, a pobreza figura como algo que existe “em si”, e não que se define a partir das relações desiguais de acúmulo de riqueza. É como se fosse possível existir pobreza sem seu contraponto, o acúmulo de riqueza.

No campo de alimentação e nutrição, é possível fazer essa mesma reflexão. A abordagem biomédica tem como consequência a relação da alimentação humana vinculada a uma necessidade física de ingestão de nutrientes, sem considerar questões subjetivas e sociais que envolvem o ato humano de se alimentar (Freitas et al., 2011). Por exemplo, os estudos sobre o estado nutricional de indivíduos ou coletividades não deveriam apenas descrever os desvios, mas também explicar as relações que consti-

tuem sua base, no sentido de apontar as possibilidades para sua superação – algo fundamental para a garantia do direito humano à alimentação adequada. Para cumprir essa tarefa, a lógica dialética é uma mediação essencial, pois busca entender o processo em que cada fato, ao se realizar, cria o outro (Marx, 1857/1999). Desse modo, “o que é” deixa de ser a pergunta principal para dar lugar à questão de como surgiu, como se movimentou e se transformou, e como tal processo indica possibilidades de seu porvir (Aguilar e Machado, 2012).

Consideramos que o caráter histórico do humano e da realidade indica a possibilidade de se elaborarem novas formas de agir e de refletir sobre as práticas, a fim de transformá-las continuamente, visto que afirma a condição humana como algo que se constitui à medida que o sujeito, na e pela atividade, vai transformando a realidade e a si, construindo sua própria história. Desse modo, entendemos que o devir é uma abstração, uma possibilidade de vir a ser que se revela a partir da apreensão do movimento de transformação da realidade em estudo.

Entender as relações sujeito/sociedade, nutriente/alimento/comida, saúde/doença/cuidado e suas interconectividades significa entender sua historicidade. Implica, por exemplo, questionar quais condições são essas em que cor da pele, escolaridade e/ou nível de renda, por um lado, e estado nutricional, por outro, constituem elementos de uma mesma relação contraditória.

Discutir o processo de produção de conhecimento é fundamental para se aprimorarem os métodos de análise e para se desenvolverem pesquisas qualitativas que visam ultrapassar a naturalização mencionada. O tipo de questão formulada na pesquisa, assim como a respectiva elaboração de respostas, depende do referencial teórico-metodológico adotado. Nesse sentido, parece-nos oportuno mencionar os três princípios metodológicos elaborados por Vygotsky (1991): (a) analisar processos, e não objetos, (b) explicação *versus* descrição e (c) o problema do comportamento fossilizado.

No primeiro princípio, o autor estabelece que se deve buscar analisar o processo de constituição dos fenômenos, e não seu produto. Para tanto, é necessário reconstruir as partes iniciais desse processo retornando a seus estágios iniciais. No segundo princípio, Vygotsky afirma que é necessário buscar a gênese do fenômeno estudado, passando, assim, da descrição para a explicação. É necessário, portanto, avançar sobre o dado empírico e

entender o fenômeno na origem, revelando suas múltiplas determinações. A mera descrição dos fatos deve ser superada por uma análise que revele sua essência. No terceiro princípio, o autor alerta para o fato de que alguns processos, durante seu desenvolvimento histórico, tornam-se naturalizados, mecânicos, automatizados (fossilizados), e sua aparência externa em nada revela sua verdadeira essência, gerando dificuldade para a análise. Nesse sentido, é necessário que o pesquisador se esforce para alterar o caráter fossilizado do comportamento, fazendo-o retornar à sua origem. Concordamos com Bourguignon que

essas reflexões levam a pensar a produção de conhecimento através da pesquisa como uma das modalidades da práxis, em que a relação da unidade teoria/prática pode efetivamente ser trabalhada, a partir da perspectiva filosófica e visão de mundo que orienta o pesquisador e profissional em sua visão de pesquisa (2006, p. 43).

Para que isso se torne possível, destacamos a necessária apropriação do método para que seja utilizado de maneira adequada.

Quando tomamos os pressupostos do materialismo histórico e dialético, bem como suas perspectivas críticas, como fundamentos para nossa análise, pretendemos, ao captarmos o real em sua complexidade e apreendermos suas particularidades, superar os limites da espontaneidade, da fragmentação e da casualidade (Oliveira, 2001 e 2005). Nesse sentido, esforçamo-nos para considerar a determinação social do processo saúde-doença, buscando

explicar las formas a través de las cuales los individuos y colectividades crean un conjunto de sentidos e significados de la salud y la vida que se materializan en prácticas en salud, que al inter actuar con las condiciones de vida, determinadas por las formas de organización social, conforman modos de vida (Alames apud González et al., 2010).

Para dar continuidade a esta discussão, passaremos a alguns resultados obtidos na tese de doutorado desenvolvida por Machado (2014).

## **Utilizando o materialismo histórico e dialético e a Psicologia sócio-histórica nas pesquisas em alimentação e nutrição**

O objetivo da pesquisa cujo recorte apresentamos foi apreender as significações das atividades de estágio para discentes do curso de graduação em Nutrição da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri. Os sujeitos do estudo eram discentes matriculados nas disciplinas de Estágio Curricular, pois, nos cursos que ainda não conseguiram aderir completamente ao uso de metodologias ativas de aprendizagem, o estágio ainda vigora como seu principal espaço, no qual é possível discutir a relação entre teoria e prática de forma mais explícita. Buscou-se, nesse sentido, estudar os fenômenos a partir dos sujeitos que os vivenciam – saber o que eles têm a dizer sobre seus modos de pensar, sentir e agir diante dos fatos ou, dito de outra maneira, do modo como os significam (Machado, 2014).

Ressalta-se que as discussões voltadas à formação em Nutrição apontam para a necessidade de se superarem as perspectivas tradicionalistas e tecnicistas de ensino, bem como a concepção biomédica do processo saúde-doença, em favor de metodologias ativas de aprendizagem e de um entendimento da saúde-doença como processo sócio-historicamente determinado.

Carvalho e Aguiar (2013), apoiando-se em Heller (1977, 2000), afirmam que é vivendo a vida cotidiana e a não cotidiana que o homem tem a possibilidade de desenvolver características humanas necessárias à vida em sociedade. As autoras afirmam que:

É, portanto, na dialética vida cotidiana e vida não cotidiana que há possibilidade de aprendizado da capacidade de refletir criticamente e de desenvolvimento autônomo e consciente do homem como pessoa e profissional. Em outros termos, viver na cotidianidade é não apenas inevitável, mas condição para se tornar humano, e isso traz duas implicações para o desenvolvimento do homem: tornar-se apenas “ser particular”, indivíduo com tendência à alienação; ou “ser singular”, indivíduo capaz de desenvolver a individualidade humana. Reiteramos que essas duas possibilidades devem ser vistas como tendências que se movem e se alternam, a depender da forma como o homem vive seu cotidiano (Carvalho e Aguiar, 2013, p. 210).

Nesse sentido, para a reflexão sobre a formação de nutricionistas, é preciso ter em mente o que Heller (1977, 2000) denomina como “pequenas suspensões do cotidiano” – conforme a citação acima, os momentos em que os sujeitos negam a tendência à alienação e são capazes de refletir de forma crítica sobre si e sobre a realidade, desenvolvendo sua individualidade humana. Com base nesse conceito, é possível afirmar que o perfil profissional do nutricionista deve ser compreendido no movimento que vai do cotidiano ao não cotidiano, da relação espontânea com as objetivações ao domínio de suas determinações.

Pensar a formação de profissionais de Nutrição implica, portanto, pensar os modelos de educação e de saúde, relacionando-os sempre ao modo de organização e às necessidades da sociedade. Questionar esse processo é importante para sua desnaturalização, algo essencial para se pensar sobre as possibilidades de transformação.

### **Produção de informações: as narrativas escritas e as sessões de discussão**

Para estudar as significações que os estagiários de Nutrição produziam nas atividades que realizavam nos estágios, foram utilizadas narrativas escritas, por serem instrumentos de produção de dados que permitem o registro dos fatos (funcionando como recursos para a memória) e também estimulam o processo de reflexão sobre a atividade realizada. Marçal et al. (2009) definem a narrativa como um texto em que o autor relata um acontecimento a partir de seu ponto de vista. Ele procura, dessa forma, dar mais ênfase àquilo que considera importante ou interessante para si e para determinado grupo. A narrativa não se restringe à transcrição do fato vivido ou observado. Nessa direção, deve incluir elementos relativos a aspectos da experiência, sentimentos e impressões que revelem como o sujeito vivenciou a experiência relatada.

Estudos que utilizaram as narrativas escritas, como, por exemplo, os de Marçal et al. (2009) e Cunha (1997), apontam para o fato de que os sujeitos tendiam a elaborar textos simples, de caráter eminentemente descritivo, restringindo o número de atividades registradas por considerar que o cotidiano não era importante. Outro aspecto observado pelos autores é que as primeiras narrativas elaboradas geralmente não contemplavam os aspectos subjetivos, principal interesse da investigação ora apresentada.



Para superar essa dificuldade, houve sessões de discussão das narrativas escritas com os sujeitos de pesquisa, numa tentativa de se estabelecer um lócus em que os aspectos da subjetividade pudessem ser intencionalmente explorados. Nessas sessões, buscou-se questionar possíveis aspectos esquecidos ou suprimidos; compreender o que foi escrito; bem como explorar outras questões que emergiram das narrativas ou do diálogo estabelecido com os discentes. A discussão, portanto, não girava em torno da situação ou do dia de estágio como vivenciados e registrados; buscava-se, sim, alcançar o não dito – as formas de sentir, pensar e agir dos discentes no estágio e as múltiplas experiências que as determinavam.

Os discentes foram convidados a elaborar uma narrativa que correspondia a um dia de estágio por semana, durante um semestre letivo. A orientação acerca dessa elaboração ocorreu no primeiro encontro com os sujeitos, com uma exposição oral sobre o que é uma narrativa escrita e como esse instrumento seria utilizado. Destacou-se a importância de que fossem registradas suas atividades, incluindo considerações sobre o que pensavam e sentiam em relação àquilo que faziam ou não faziam.

A narrativa escrita era, então, enviada, por e-mail, pelos estagiários à pesquisadora antes do encontro destinado à discussão. Assim, procedia-se a uma leitura prévia do material, a fim de identificar questões que poderiam ser aprofundadas. Nos encontros para discussão das narrativas, solicitava-se ao estagiário a leitura em voz alta de seu texto, fazendo as complementações desejadas. Além disso, a pesquisadora também interferia, fazendo os questionamentos que considerava relevantes para a abordagem do objeto da pesquisa.

Nesse sentido, a elaboração da narrativa escrita, assim como as discussões a seu respeito, representaram uma oportunidade para refletir sobre a vivência dos estagiários e a produção de novos sentidos e significados. Nas sessões de discussão das narrativas, os estagiários se mostravam dispostos a falar o que pensavam, o que sentiam, descrevendo suas atividades, e isso abria possibilidade para uma reflexão mais autêntica do processo que vivenciavam.

### **Núcleos de significação como instrumento para análise e interpretação de resultados**

Aguiar e Ozella (2006, 2013) inspiraram a análise e a interpretação dos dados, o que se realiza nas seguintes etapas: (a) seleção de pré-indicadores, (b)

construção de indicadores e conteúdos temáticos, (c) organização dos Núcleos de Significação e (d) interpretação dos Núcleos de Significação (intra e internúcleos). Essa opção decorreu do fato de que a proposta representa uma alternativa metodológica de análise do discurso formulada sob os marcos da Psicologia sócio-histórica e do materialismo histórico e dialético.

Após a realização das sessões de discussão das narrativas escritas com os estagiários, todo o material foi transcrito, e diversas leituras foram realizadas, destacando-se as palavras com significado – a unidade de análise. Nesse momento, foram selecionados conteúdos das falas dos sujeitos de pesquisa que fossem reiterativos, que demonstrassem maior carga emocional ou ambivalência, e que se mostrassem muito frequentes ou enfatizados. Esses trechos de fala são chamados “pré-indicadores”. Nessa etapa, não houve preocupação com a quantidade dos trechos selecionados, mas com sua importância em relação ao objetivo da pesquisa.

A fim de conferir melhor organização e possibilitar o entendimento dos conteúdos selecionados como pré-indicadores, o processo de análise teve sequência com a organização dos indicadores. Para tanto, os trechos selecionados foram aglutinados por semelhança, complementaridade ou contraposição e, quando articulados, tornavam-se mais compreensíveis. A nomeação dos indicadores foi realizada com o objetivo de permitir que a questão/ideia central ficasse evidente.

Os indicadores, por sua vez, também foram articulados e aglutinados, buscando-se imprimir uma organização ao material que contribuísse para que a essência dos conteúdos expressos pelos sujeitos fosse apreendida. Além dos critérios de similaridade e complementaridade, nesse momento da análise a articulação de conteúdos que evidenciem contradição também é importante. Foram organizados, assim, os núcleos de significação (NS).

Para Aguiar e Ozella (2013), os núcleos de significação devem “ser entendidos como um momento superior de abstração, o qual, por meio da articulação dialética das partes – movimento subordinado à teoria –, avança em direção ao concreto pensado, às zonas de sentido” (p. 310). Eles devem explicitar as particularidades que medeiam a relação entre o singular (sujeito) e o universal (sociedade), permitindo uma apreensão mais reveladora do sujeito e das mediações sociais constitutivas da realidade estudada.

Segue-se a essa etapa a interpretação internúcleos, que é o momento de proposição da síntese – no sentido de formular a melhor explicação possí-

vel sobre a realidade estudada. Trata-se de discutir “a emergência de modos parciais, incompletos e reais de decisão e intervenção de cada ser humano sobre sua própria vida e sobre a vida coletiva” (Delari Jr., 2013, p. 116), sem esquecer que a história dos sujeitos se dá sob certas condições histórica e socialmente determinadas.

A articulação dos núcleos de significação individuais teve como critério de aglutinação a semelhança e/ou complementaridade de seus conteúdos. Nesse processo, elaborou-se uma síntese dos pontos centrais da discussão, evitando sua diluição ou o retorno a indicadores, o que resultou em quatro núcleos de significação, quais sejam: (a) a dialética do reconhecimento na relação estagiário-paciente, (b) continuando a discussão sobre reconhecimento: o (não) lugar do estagiário, (c) as significações da relação entre teoria e prática: aspecto fundamental para a constituição da práxis e (d) as mediações do processo de ensino-aprendizagem: alguns elementos em destaque.

Neste ponto, apresentaremos o primeiro núcleo de significação para exemplificar a utilização do materialismo histórico e dialético e da Psicologia sócio-histórica como referencial teórico-metodológico de pesquisa no campo de alimentação e nutrição.

### **Núcleo de significação: “a dialética do reconhecimento na relação estagiário-paciente”**

Neste tópico, apresentamos um recorte desse núcleo de significação, composto pela articulação dos núcleos individuais organizados a partir das falas da discente, que, no momento das entrevistas, desenvolvia suas atividades na condição de estagiária no âmbito da nutrição clínica.<sup>4</sup> O reconhecimento de si como nutricionista colocou em evidência a dimensão subjetiva para destacar que a formação desse profissional não se restringe ao desenvolvimento de conhecimentos e competências técnicas específicas dessa área de atuação.

As interpretações elaboradas demonstraram que a relação estagiário-paciente forma uma unidade de contrários. Nesse sentido, o reconheci-

---

<sup>4</sup> Considerando as diretrizes curriculares nacionais (Brasil, 2001), os cursos de Nutrição no Brasil apresentam 20% de sua carga horária em estágio, direcionada, equitativamente, nas três principais áreas de atuação: Nutrição Clínica, Social e Administração de Refeições Coletivas. Em média, os cursos apresentam cerca de quatro mil horas, com a duração de quatro anos e meio (Soares e Aguiar, 2010).

to de si como nutricionista se dá na medida em que o discente é reconhecido pelo paciente como tal e também quando reconhece o paciente, pois, nesse processo, o estagiário também define o próprio papel como nutricionista; portanto, eles se determinam mutuamente.

Com base em Ciampa (1987), a categoria identidade é considerada nas análises como metamorfose, o que evidencia seu caráter histórico. A perspectiva de que a construção identitária pressupõe personagens – a vivência pessoal de um papel previamente padronizado na cultura – auxiliou no entendimento do nutricionista em formação.

Pensar a formação do nutricionista colocando como meta as descrições do que esse profissional “deve ser”, sem levar em conta as condições sociais e históricas em que sua atividade se dá, pareceu algo próximo à constituição da identidade-mito, tal como exposto por Faria e Souza (2011, p. 36):

Identidade é movimento, porém, uma vez que a identidade pressuposta é repostada pelos ritos sociais, passa a ser vista como algo dado, e não como se dando. A reposição, portanto, sustenta a mesmice, que é a ideia de que a identidade é atemporal e constante: identidade-mito. A superação da identidade pressuposta denomina-se metamorfose.

Assim, foi necessário desvelar como o tornar-se nutricionista “foi-dando” durante o estágio, pois isso representa uma oportunidade de aproximação dos discentes com a prática e o cotidiano da profissão e de vivência do papel de nutricionista tal como socialmente aceito. Nesse sentido, os estagiários têm a oportunidade de experimentar o que é ser nutricionista antes de, realmente, sê-lo. Mas, para exercerem o personagem nutricionista, eles precisam fazer com que as outras pessoas com quem se relacionam em suas atividades os reconheçam desse modo, sejam pacientes, sejam outros profissionais, e, mais ainda, têm de agir de modo a tornar esse reconhecimento possível. O reconhecimento subjetivo imediato só se manterá, ou será reconhecido como verdadeiro, quando se expressar na realidade objetiva.

### **Interpretação das falas**

Em conversa com a pesquisadora, a estagiária, que já havia participado de um projeto extensionista com intervenção nutricional em atendimento

ambulatorial, revelou a importância do reconhecimento dos pacientes em relação à profissão do nutricionista, assim como a relevância da valorização da atividade específica desenvolvida por ela em cada atendimento. A construção da narrativa da estagiária evidenciou a importância da dimensão afetiva na atividade e no processo de reconhecimento subjetivo.

Lidar com o paciente foi algo apontado como uma dificuldade pela estagiária, o que, para ela, decorria da falta de prática durante o curso. Ela considerou que essa dificuldade possivelmente era maior para aqueles discentes que nunca haviam atuado na clínica de nutrição (referindo-se à atividade extensionista citada), mas ponderou que cada situação permitia uma experiência diferente:

[...] é muito diferente o paciente da clínica<sup>5</sup> e o paciente do hospital. O da clínica te procurou porque ele queria mesmo que você estivesse lá. O do hospital [...] às vezes ele não tem noção do que a gente faz e muitas vezes eles não querem que a gente [atenda][...]

Ao se referir aos pacientes que atendia no hospital, a estagiária falava da relação com pacientes que estavam internados por razões variadas e que nem sempre significavam a atenção nutricional como algo capaz de contribuir para sua recuperação. Por outro lado, a discente considerava que os pacientes que buscavam atendimento na clínica de nutrição procuravam “o estagiário porque queria(m) que ele estivesse lá”, ou seja, faziam isso por reconhecerem que o atendimento nutricional poderia suprir sua necessidade.

A necessidade é um estado de carência do indivíduo que o impulsiona a buscar formas de satisfação de diferentes maneiras, dependendo de suas condições de existência. Desse modo, constitui-se e se revela nas relações sociais vividas pelo sujeito. Para Aguiar e Ozella (2006),

esse processo, de ação do sujeito no mundo a partir das suas necessidades, só vai completar-se quando o sujeito significar algo do mundo social como possível de satisfazer às suas necessidades. Aí, sim, esse objeto/fato/pessoa vai

<sup>5</sup> Aqui a estagiária chama de “paciente da clínica” aquele atendido no projeto extensionista com intervenção nutricional em atendimentos ambulatoriais realizados no *campus* da universidade. E, de “paciente do hospital”, aquele atendido em ambiente hospitalar, ou seja, nas enfermarias, em condição de internação.

ser vivido como algo que impulsiona/direciona, que motiva o sujeito para a ação no sentido da satisfação das suas necessidades (p. 228).

Mas é importante frisar que a necessidade não conhece previamente seu objeto de satisfação; ela o encontra na realidade social, num movimento de configuração da necessidade (carência) em motivo (para buscar satisfação). Quando fala do “interesse” do paciente em ter atendimento, a estagiária se refere a esse par dialético formado por necessidade e motivo.

Com base nessa discussão, destaca-se a importância de que o estagiário (ou o nutricionista) se envolva nesse processo de significação da realidade pelo paciente, mediando o processo de configuração de necessidades e motivos. O que se propõe é a construção com o paciente do entendimento de como a nutrição pode contribuir para a satisfação de suas necessidades. Nesse processo, deve-se buscar entender como a singularidade, expressa nas falas do sujeito, tem sua gênese numa realidade social mais ampla e como os aspectos vivenciados como particulares são socialmente constituídos.

Nesse estudo, a maior satisfação alcançada pela estagiária nos atendimentos da clínica de nutrição decorria da possibilidade de exercer um rito social (prescrição da dieta) associado à reposição da identidade-mito (nutricionista). Foi na clínica de nutrição que a discente teve a oportunidade de prescrever dietas, atividade socialmente reconhecida como central do nutricionista, ainda que essa visão seja limitada. Seu contentamento foi expresso em falas como:

Eu me sinto muito melhor profissional na clínica de nutrição. Eu acho que ajudo muito mais do que eu fiz no Hospital. Então, eu acho que é outro ambiente [...].

Camossa, Telarolli Junior e Machado (2012), ao investigarem as representações sociais do trabalho do nutricionista junto aos profissionais das equipes de saúde da família,<sup>6</sup> encontraram uma visão do nutricionista como

<sup>6</sup> No Sistema Único de Saúde (SUS) brasileiro, as equipes de saúde da família são multiprofissionais, formadas por agentes comunitários e profissionais da saúde (composição mínima: médico, auxiliar enfermagem, enfermeiro), e tem, como principais eixos de atuação, promoção da saúde, prevenção das enfermidades e intervenção curativa, reconhecendo as necessidades de situação de risco das famílias e prestando atenção integral aos sujeitos. Cada equipe é responsável por um número fixo de famílias numa área adstrita (Brasil, 2000).

um profissional que exerce uma atividade de promoção e prevenção em saúde, mas também a reprodução do senso comum sobre a profissão, na medida em que a orientação individual de pacientes com doenças crônicas e a prescrição de dietas eram identificadas como suas atividades centrais.

Em uma das sessões de discussão das narrativas escritas, a estagiária avaliou três atendimentos realizados por ela no hospital. Desses, dois foram considerados malsucedidos e um deles, o melhor atendimento realizado na semana. O primeiro se referia a um paciente que se recusou a se comunicar com ela, e o segundo, a uma paciente que se recusou a seguir suas orientações para continuar com o acompanhamento nutricional:

Eu cheguei, “Bom dia, não sei o que... tudo bem?” (Reproduz a resposta do paciente) “Não” – Só respondeu assim. Aí eu já dei uma gelada, né, porque ele foi super “NÃO”. [...] Eu fui ficando gelada, eu nem sabia o que perguntava mais. “Teve algum desconforto, náusea?” (Resposta do paciente) “Não, não tive nada.” [...] Nas últimas perguntas, tinha que verificar se tinha edema e tal, eu nem pedi pra ver, porque... Ele falou “Não, não tive nada”, e virou a cara. [...] Eu nem terminei de perguntar. Falei: “Obrigada, então”. Ele nem respondeu, aí eu fui embora.

No dia seguinte, fui atender uma paciente que estava com diabetes e colesterol alto. Ao chegarmos ao quarto, conversamos com ela, e a mesma disse que faria um cateterismo em Belo Horizonte. Então, falamos pra ela que, quando ela voltasse, procurasse a clínica [de nutrição] para realizar o acompanhamento. Ela disse que não faria, pois achava que não faria diferença. Que não adiantava ela se alimentar bem, porque isso não a faria melhorar.

Após esses atendimentos, a estagiária afirmou ter-se aborrecido por não conseguir estabelecer um diálogo com o paciente e pela descrença de que eventuais mudanças na alimentação iriam contribuir para melhorar o estado de saúde. Esses fatos concorreram para que a estagiária considerasse aquela semana de estágio “muito ruim”.

Enfim, essa semana foi muito ruim. Os pacientes que eu atendi não se comunicaram e, quando se comunicaram, foi para desfazer do trabalho do nutricionista. Eu entendo que muitas pessoas têm essa atitude por não reconhe-

cerem a importância da profissão, mas não é bom ouvir de alguém a quem estamos tentando ajudar que não somos capazes de fazer algo por ele.

No terceiro atendimento relatado, avaliado de maneira positiva, estabeleceu-se uma relação empática que sobressaiu em relação ao atendimento clínico:

Eu atendi uma paciente que eu acho que foi a melhor de todas que eu atendi. [...] Ela estava recebendo dieta vegetariana e tal. Aí eu fui lá conversar com ela. Porque eu não tinha visto nenhum vegetariano ainda. Aí, ela era ótima, assim, estava com pneumonia e já estava indo embora no mesmo dia. Aí ela... Fiquei lá com ela mais de uma hora conversando. [...] tipo assim, eu devo ter conversado com ela uns quinze (15) minutos, né. Só que tudo... Eu perguntava pra ela: quanto é que a senhora pesa? (Paciente:) “Ah, minha filha, então...” Aí ela me contava uma história do peso [...] Esse dia foi bom [...].

A partir desses relatos, foi possível explorar a dimensão afetiva como constitutiva das atividades para a estagiária, o que permitiu apreender que, para que o atendimento fosse considerado bom ou ruim, a relação estabelecida com o paciente foi fundamental.

A dialética de reconhecimento na relação estagiário-paciente permitiu um aprofundamento dessa questão, uma vez que os reconhecimentos de si e do outro são duas faces do mesmo processo. Nessa perspectiva teórica adotada, cognição e afeto são inseparáveis. Aguiar e Ozella (2006, p. 305) se baseiam em Agnes Heller para afirmar que “sentir – seja positiva ou negativamente – sempre significa estar implicado em algo; a implicação vai, assim, ser vista como um fator constitutivo e inerente do atuar e do pensar”.

Questionar porque a falta de reconhecimento gera um sentimento ruim pode ser um exercício interessante. É possível considerar que a falta de reconhecimento por parte do paciente não deve ser entendida como algo que se refere especificamente à estagiária e à sua prática individual no estágio, mas à profissão de modo genérico. Também é importante discutir a dimensão afetiva, na medida em que se percebeu a reprodução de um discurso que concorre para seu ocultamento. É o caso das falas em que a estagiária afirmava a necessidade de o profissional de saúde portar-se friamente nas situações do cotidiano. Ao relatar como se sentira em relação ao falecimento de um dos



pacientes que atendia, a estagiária afirmou que, ao contrário do que imaginava no início do estágio, não ficou muito abalada:

Mas eu não fiquei [muito abalada quando soube do falecimento de um paciente]. Eu acho que eu fiquei fria, sabe? Fiquei tanto tempo: “Tem que ser fria, tem que ser fria, tem que ser fria” ... fiquei.

Essa fala da estagiária sobre a necessidade de que o profissional seja frio é reveladora da manutenção de princípios positivistas, como o da neutralidade, na abordagem do processo de saúde-doença. Assim, cabe ao profissional de saúde aplicar objetivamente seu conhecimento técnico para alcançar o fim desejado. Mota, Martins e Vêras (2006), ao discutirem o papel dos profissionais de saúde na política de humanização hospitalar, afirmam que o desenvolvimento científico e tecnológico tem trazido benefícios, mas, como efeito adverso, concorre para que o atendimento se torne desumanizado, visto que se produz sob o conceito de objetividade da ciência.

O atendimento prestado muitas vezes consiste basicamente na aplicação de técnicas e objetos despersonalizados que servem de base para o ato técnico. De acordo com os autores, por exemplo, “quando preenchemos uma ficha de histórico clínico, não estamos escutando a palavra, mas apenas recolhendo a informação necessária para o ato técnico. Esse é indispensável, sem dúvida, mas o lado humano fica excluído” (Mota et al., 2006, p. 325). Exigir o isolamento dos afetos condiz com essa concepção fragmentada de homem, que se expressa tanto pela imposição de que o sujeito isole suas emoções no momento em que atua profissionalmente quanto por uma abordagem ao paciente que valoriza exclusivamente a desordem biológica a ser tratada.

A dimensão subjetiva constitui – e é constituída – na e pela atividade dos estagiários, devendo ser considerada em seu processo de formação. É preciso que os discentes encontrem no estágio a oportunidade de desenvolver recursos para lidar com as situações cotidianas, não por escamotear sua dimensão subjetiva, mas por terem consciência dela. Nesse sentido, para entender o pensamento, é preciso desvelar seus motivos, necessidades e interesses. Para não dicotomizar cognição e afeto, é necessário criar condições de apropriação da gênese social dos elementos afetivo-volitivos que constituem essa atividade.

A discussão sobre a relação dialética do reconhecimento de si e do paciente permitiu considerar que o ato de se tornar nutricionista, ou de se reconhecer como nutricionista, se passa na relação estabelecida com o outro (pacientes, colegas e outros profissionais). Ser nutricionista não é, portanto, algo dado, nem deve cristalizar-se numa identidade-mito. Ao contrário, é construção, implica a atividade de sujeitos na realidade social e histórica em que vivem, mediada pela cultura. A elaboração do núcleo de significação possibilitou a discussão de aspectos determinantes na formação de nutricionistas que superassem as perspectivas idealizadas e que, portanto, possibilitassem a construção de novos modos de agir, os quais devem ser superados na própria prática. Entender essas condições sociais e históricas não significa que cada discente poderá transformá-las de imediato, mas inaugura a possibilidade de compreendê-las de maneira mais complexa.

### **Considerações finais**

Buscamos, neste trabalho, divulgar um referencial teórico-metodológico que norteia a produção de conhecimento e que leva em conta a complexidade das relações sujeito/sociedade, nutriente/alimento/comida, saúde/doença/cuidado e suas interconectividades, a partir da perspectiva de serem elas parte de um processo sócio-historicamente determinado.

Nesse sentido, apresentamos um referencial teórico-metodológico capaz de apreender o caráter histórico do humano e da realidade, apontando para a possibilidade de elaborar novas formas de agir e de refletir sobre as práticas, a fim de transformá-las continuamente, e também o recorte de um estudo que utilizou esse referencial com vistas a demonstrar sua incorporação na pesquisa.

A apresentação do núcleo de significação teve por objetivo fomentar a reflexão sobre a formação de nutricionistas, uma perspectiva temática no campo da alimentação e nutrição. Com o recorte apresentado, foi possível apresentar o processo construtivo-interpretativo que permitiu apreender a relação singular-particular-universal ou, dito de outro modo, articular as falas de uma estagiária do curso de graduação em Nutrição ao estudo sobre seu processo de constituição, na elaboração de uma síntese que consiste em discutir o processo de formação do nutricionista articulando subjetividade-objetividade.

Propomos que os estudos analisem os processos, construindo explicações e percebendo fenômenos relacionados à alimentação e à nutrição em suas múltiplas determinações, rompendo com as apreensões naturalizadas, mecânicas ou automatizadas da realidade. Acreditamos que a incorporação dessa perspectiva nos estudos de alimentação e nutrição possa contribuir para a produção de conhecimento sobre os fenômenos nessa área a partir do modo como são vivenciados pelos sujeitos no dia a dia.

## Referências

- AGUIAR, W. e MACHADO, V. “Fundamentos teóricos da Psicologia sócio-histórica e a produção de conhecimento sobre a atividade docente”. In MENDES, B. et al. (orgs.). *Pesquisa em Educação: múltiplos referenciais*. Teresina: EDUFPI, 2012, v. 2, pp. 347-56.
- e OZELLA, S. “Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos”. *Psicologia: ciência e profissão*, v. 26, n. 2, 2006, pp. 222-45.
- e — “Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação”. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 94, n. 236, 2013, pp. 299-322.
- BOURGUIGNON, J. A. “O processo de pesquisa e suas implicações teórico: metodológicas e sociais”. *Emancipação*, v. 6, n. 1, 2006, pp. 41-52. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/emancipacao/article/viewFile/71/69>. Acesso em: 27 ago. 2012.
- BRASIL. Ministério da Saúde, Secretaria de Políticas de Saúde. Departamento de Atenção Básica. *Cadernos de atenção básica. Programa saúde da família. A implantação da unidade saúde da Família*. Brasília, 2000. 44p.
- , Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Res. CNE/CES n. 5, de 7 de novembro de 2001. “Institui Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Nutrição”. Brasília, 2001.
- CAMOSSA, A. C. A. et al. “O fazer teórico-prático do nutricionista na estratégia saúde da família: representações sociais dos profissionais das equipes”. *Revista de Nutrição*, Campinas, v. 25, n. 1, 2012.
- CARVALHO, M. e AGUIAR, W. “Autoconfrontação: narrativa videogravada, reflexividade e formação do professor como ser para si”. In MAIA, H. et al. (orgs.). *Formação, atividade e subjetividade: aspectos indissociáveis da docência*. Nova Iguaçu: Marsupial Editora, 2013. E-book. Disponível em: <http://marsupialeditora.com.br/download/formacaoatividaede-subjetividade.pdf>. Acesso em: 2 jul. 2014.
- CIAMPA, A. C. *A estória do Severino e a história da Severina*. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- CUNHA, M. I. “Conta-me agora!: as narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino”. *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, v. 23, n. 1-2, 1997. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-25551997000100010&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551997000100010&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 31 jan. 2013.
- DELARI JUNIOR, A. *Vygotski: consciência, linguagem e subjetividade*. Campinas: Alínea, 2013.

- DUARTE, L. F. D. “Indivíduo e pessoa na experiência da saúde e da doença”. *Ciê. Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 8, n. 1, 2003.
- FARIA, E. e SOUZA, V. “Sobre o conceito de identidade: apropriações em estudos sobre formação de professores”. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional [on-line]*, v. 15, n. 1, 2011, pp. 35-42. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pee/v15n1/04.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2014.
- FREITAS, M. C. S. et al. “Sobre o campo da alimentação e nutrição na perspectiva das teorias compreensivas”. *Ciência e Saúde Coletiva*, v. 16, n. 1, 2011, pp. 31-8.
- GONZÁLEZ, S. T. et al. “El papel del trabajo en la determinación de las desigualdades em salud. Reflexión crítica sobre el Informe de la Comisión de Conocimiento sobre las Condiciones de Empleo de la Organización Mundial de la Salud (Employment Conditions Knowledge Network)”. In NOGUEIRA, Roberto Passos (org.). *A determinação social da saúde e reforma sanitária*. Rio de Janeiro: Cebes, 2010, pp. 60-86.
- MACHADO, V. C. *Formação de nutricionistas: uma discussão a partir da análise e interpretação das significações constituídas pelos discentes nas atividades de estágio curricular* (tese). PUC-SP, 2014.
- MARÇAL, M. et al. “Escritas de professores: trilhas narrativas para tornar-se um professor-pesquisador”. *Olhar de professor*, Ponta Grossa, v. 12, n. 1, 2009, pp. 75-94. Disponível em: <http://www.uepg.br/olhardeprofessor>. Acesso em: 1 abr. 2013.
- MARX, K. *Para a crítica da economia política (1857)*. São Paulo: Nova Cultural, 1999.
- NOGUEIRA, R. P. “Apresentação: Repensando a determinação social da saúde”. In \_\_\_\_ (org.). *A determinação social da saúde e reforma sanitária*. Rio de Janeiro: Cebes, 2010.
- OLIVEIRA, B. “A dialética do singular-particular-universal”. Exposição. Disponível em: <http://stoa.usp.br/mpp5004/files/-1/18602/ADialeticaDoSingularParticularUniversal.pdf>. Acesso em: 18 fev. 2013.
- SOARES, N. T. e AGUIAR, A. C. de. “Diretrizes curriculares nacionais para os cursos de nutrição: avanços, lacunas, ambiguidades e perspectivas”. *Rev. Nutr.*, Campinas, v. 23, n. 5, set./out. 2010, pp. 895-905.
- VEER, R. e VALSINER, J. *Vygotsky, uma síntese*. 6 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2009.
- VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991 [1984].