

APRESENTAÇÃO

O tema **Educação e Comunicação**, a que se dedica o número 3 da REVISTA DA FAEEBA, revela sua importância por ser sempre atual e estar comprometido com as demais interfaces do pensamento social. Por isso, é fundamental esta oportunidade que a Revista oferece, para que todos nós possamos refletir sobre Educação, Comunicação e suas interrelações.

Sem dúvida alguma, o tipo de educação adotado é decisivo tanto para a formação de cidadãos comprometidos com a transformação da sociedade, quanto para a criação de indivíduos interessados apenas em reproduzi-la, por conformismo e servilismo, baseados na repetição acrítica de relações sociais injustas. É preciso, portanto, que estas questões sejam permanentemente colocadas em discussão no âmbito da Educação, para que se alcance uma nova consciência coletiva, semeadora dos ideais democráticos.

Os meios de comunicação, nas suas diversas modalidades, têm como objetivo fundamental a divulgação da ideologia dos seus proprietários e da classe dominante a que pertencem. É inadiável, portanto, que seja aberto um amplo debate sobre as questões humanas, sociais e ideológicas, assim como sobre os aspectos técnicos, metodológicos e científicos que fazem destes meios de comunicação, básicos para a sociedade moderna, um fator de alienação maciça, quando deveriam educar e conscientizar.

No processo dinâmico da vida universitária, a REVISTA DA FAEEBA pretende abrir o espaço necessário para a discussão de importantes questões educativas, constituindo-se num órgão que veicula, mediatiza e estimula a produção científica de seus componentes, tanto a nível docente, como discente. A partir deste número, os alunos inauguram a sua participação na Revista, através de um breve relatório dos resultados de sua pesquisa.

Em virtude de termos recebido contribuições de diferentes naturezas, extensões e finalidades, optamos por dividir esta edição em duas seções: a primeira, abrangendo *artigos* científicos, com características acadêmicas, voltados com mais profundidade para a análise dos temas centrais em questão e visando a divulgação de resultados de pesquisas e experiências de ensino ou extensionistas; a segunda, contendo uma coletânea de *textos*

breves, destinados a considerações preliminares ou estudos de natureza mais sintética sobre a temática escolhida.

Neste momento histórico, palco de tantas questões sociais, econômicas e políticas graves, geradoras de dificuldades e frustrações para os que militam na área educacional em todos os seus níveis, estas dificuldades e frustrações se refletem, necessariamente, na sua produção científica e nas pautas da atividade universitária. A REVISTA DA FAEEBA convoca todos os membros da comunidade universitária da UNEB e de todas as Universidades do Brasil a participar, através de artigos e de relatórios de pesquisa, dos seus próximos números a serem publicados em breve.

O tema do número 4, cujo material tem o prazo de entrega aos editores até 30 de maio de 1995, será "EDUCAÇÃO E SOCIEDADE". O número seguinte, com prazo de envio até 30 de setembro de 1995, terá como tema "EDUCAÇÃO E EDUCADORES".

Sentimo-nos gratificados com a atenção da comunidade acadêmica e agradecemos a sua participação, esperando que esta continue e se intensifique. Especialmente à Comunidade Unebiana queremos dizer que este veículo de comunicação é de todos nós, sendo indispensável a nossa participação para que seja atingida plenamente a sua finalidade.

Saudações Universitárias,

Yara Dulce Bandeira de Ataíde

Editora

ARTIGOS

EDUCAÇÃO EM TEMPO DE VIDEO GAME

REVISITANDO ALGUMAS IDÉIAS DE McLUHAN

Marcos Palácios

Professor da Universidade Federal da Bahia

"Environment is process, not container."
(Marshall McLuhan)

Nos idos dos anos 60, um pesquisador canadense chamado Marshall McLuhan fez um claro chamamento para que atentássemos para um fenômeno, de proporções globais, que ele descrevia como "*a dissolução da civilização fonético-literária*", pela revolução eletrônica e informacional já então em curso.¹

Hoje, passados quase trinta anos, são claramente perceptíveis os avanços desse processo, com efeitos em todas as áreas de atividade humana. A televisão está generalizada, mesmo nos países do chamado Terceiro Mundo, transformando favelas em emaranhados de antenas metálicas; as crianças passam horas e horas em frente a vídeo-games, em prodígios de atividade motora e manipulando gigantescas quantidades de informações visuais e sonoras em frações de segundos. A telemática vai se tornando parte do nosso dia-a-dia: nos bancos com seus terminais eletrônicos permitindo nossos pequenos saques ou manipulando astronômicas somas monetárias que só existem como **bits** nas memórias de máquinas; nos hospitais e consultórios dentários informatizados; nos salões de beleza, onde se pode testar, na tela de um computador, cortes de cabelo e padrões de maquiagem, antes de efetivamente executá-los em nossas pessoas, evitando assim tardios arrependimentos. Os computadores domésticos invadiram nossas casas, facilitando nosso trabalho, dando-nos acesso a bancos de dados cada vez mais complexos, permitindo que um texto como este seja digitado e editado à vontade; nos países tecnologicamente mais avançados, sistemas integrados de computador e telefonia, (como o **Minitel** francês) permitem que se faça

quase tudo (inclusive compras, apostas na loteria e até um simulacro de sexo) sem sair de casa. A simultaneidade e instantaneidade da informação, trazendo o desencaixe entre Tempo e Espaço, fazem com que Bagdá em chamas esteja efetivamente mais perto de nós, que um bairro de periferia numa grande cidade ². A realidade virtual - uma técnica ainda engatinhando - promete mundos artificiais com os quais poderemos interagir sem sair de nossas poltronas, quiçá até passando nossas férias numa Acapulco ou Paris virtualmente criadas por um programa de computador, acompanhados pelo artista ou atriz de cinema de nossa escolha...

Os efeitos de tudo isso sobre a Educação tem sido, é claro, objeto de debate, desde há algum tempo. No entanto, ainda hoje, as discussões tendem a centrar-se muito mais sobre os **conteúdos** veiculados por esses meios e, conseqüentemente, sobre sua utilização como **veículos** para determinados conteúdos no processo de ensino. Muito pouco tem sido pesquisado em termos dos efeitos sobre a **sensibilidade** e o **imaginário** que a generalização desses meios está causando.

No contexto de alta polarização político-ideológica dos anos 60, grande parte do que foi dito por Marshall McLuhan foi ignorado ou preterido, em função de análises "*mais políticas*" de seu discurso. Vale a pena revisitarmos, ainda que brevemente, porém desarmados de preconceitos, alguns aspectos de seu pensamento, refletindo sobre eles, no âmbito da busca da renovação das práticas educacionais contemporâneas.

Para McLuhan, um efeito observável da chamada revolução informacional e eletrônica seria a (re)descoberta de uma sensibilidade integral, manifestada através de um considerável deslocamento de nossa vida sensorial. Estaríamos redescobrando, através da situação criada pela revolução eletrônica, uma sensibilidade que ele chamará de "*tribal*".

Uma sociedade oral ou tribal, explica McLuhan, estrutura-se através de um campo de relações totais e simultâneas, que ele descreve como o "espaço acústico" dessa sociedade. Tal campo é diametralmente distinto daquele estruturado pela civilização visual e mecânica (produto essencialmente da escrita, na concepção de McLuhan), que caracteriza o Mundo Moderno ³. Contrapondo-se à simultaneidade e totalidade, temos parcelamento e fragmentação, fazendo com que a existência de pontos de vista e objetivos específicos e separados passem a ser encarados como naturais e inevitáveis pelo homem imerso na civilização visual, fonético-literária:

*"... a perspectiva imediata para o homem ocidental, letrado e fragmentado, ao defrontar-se com a implosão elétrica dentro de sua própria cultura, é a de transformar-se rápida e seguramente numa criatura profundamente estruturada e complexa, emocionalmente consciente de sua total interdependência em relação ao resto da sociedade humana."*⁴

Para McLuhan, as tecnologias são extensões do homem: a roda é uma extensão dos pés; o binóculo uma extensão dos olhos; as roupas uma extensão da pele, e assim por diante. Essas tecnologias, essas extensões, seja do corpo ou do sensorio humanos, tem conseqüências sobre a forma de ser do Homem e podem, por sua vez, gerar novas necessidades e novas tecnologias. McLuhan diz que a invenção da cadeira (uma extensão do "traseiro" humano!) levou à necessidade da mesa, que levou à fixação de lugares à sua volta, que levou a uma série de conseqüências no plano da interação social, dos utensílios usados para as refeições, da etiqueta etc.⁵

Pensar essas tecnologias como "extensões" do homem e aceitar que daí resultam formas de perceber e organizar o mundo ao nosso redor, formas de agir e interagir, formas de nos agruparmos socialmente, etc., parece ser algo assimilável com relativa facilidade. Um pouco mais problemática, talvez, seja a assimilação da idéia (e das conseqüências dela decorrentes, inclusive para a Educação) de que os meios de comunicação eletrônicos, de massa, a mídia contemporânea, a telemática com todos os seus desdobramentos, constituem também extensões do homem. A diferença estaria no fato de não estarmos tratando aqui desta ou daquela tecnologia como extensão deste ou daquele órgão ou parte do organismo humano, mas sim do conjunto dos meios de comunicação contemporâneos como uma **extensão de nosso próprio sistema nervoso.**

Ao tratar da revolução eletrônica e informacional, McLuhan está trabalhando com a idéia de um ambiente artificialmente criado - o ambiente eletrônico - concebido como extensões diretas de nosso sistema nervoso. Esse ambiente (algumas vezes por ele chamado de "elétrico", ou "informacional") vai ter uma relação pelo menos tão profunda para com nossa condição humana quanto o antigo ambiente "natural".

"A mecanização da escrita mecanizou a metáfora visual-acústica na qual toda civilização se apoiou; essa mecanização da escrita criou a sala de aulas e a educação de massa, a imprensa moderna e o telégrafo. Ela foi a linha-de-montagem original. Gutenberg tornou a

História disponível na forma de dados organizados: o livro transportável trouxe o mundo dos mortos para o espaço da biblioteca do cavaleiro; o telégrafo trouxe o mundo inteiro para a mesa do café da manhã do trabalhador".⁶

Essa idéia do "ambiente elétrico ou informacional" é de crucial importância no pensamento de McLuhan. Para ele, os efeitos das mídias eletrônicas constituem novos ambientes, que são tão imperceptíveis para nós, quanto a água é para o peixe, e tão crucialmente vitais. É nesse sentido que o ambiente criado pelas novas tecnologias comunicacionais deve ser o centro de nossa atenção.

"Os efeitos da tecnologia não ocorrem em níveis das opiniões e dos conceitos: eles se manifestam nas relações entre os sentidos e nas estruturas da percepção, num passo firme e sem qualquer resistência".⁷

Avança-se pouco enquanto se concentram todos os esforços na análise dos conteúdos veiculados por tais meios (seus efeitos sobre as mentes dos jovens, seu potencial de cooptação ou direcionamento político das massas, etc.). A essas alturas, pouco mais que o óbvio poderá ser dito em estudos dessa natureza.

E mais. Enquanto persistir a centralidade da análise dos conteúdos como norteador das investigações, a relação entre Educação e Meios de Comunicação será fatalmente definida em termos da melhor maneira de usarmos esses meios para a veiculação de conteúdos educacionais previamente definidos. E isso é pouco...

Há razões para que seja essa a tendência dominante nas análises. Com efeito, o ambiente, de alguma forma, permanece invisível. O que aparece, o que tem visibilidade, são os conteúdos, o ambiente anterior, que precedeu aquele que está em formação. Essa interação entre o ambiente e os conteúdos, entre as antigas e as novas tecnologias, ocorre em todos os níveis da vida humana. McLuhan exemplifica dizendo que, na política, o novo conservadorismo tem como seu conteúdo o velho liberalismo. É preciso, portanto, ir além dos conteúdos para tentar visualizar o próprio ambiente e seus efeitos.

Diz McLuhan:

"Até agora, toda mídia tem sido abordada através da idéia da "Terra Plana", ou seja, para o senso comum, a Terra é plana. Para

*a percepção individual, sem auxílio de aparelhos, ela sempre parecerá plana. Todos os tipos de mídia tampouco parecem exercer qualquer efeito sobre a percepção ordinária. Elas simplesmente parecem servir a propósitos humanos (tal como as cadeiras!) e veicular dados, etc. No entanto, num plano macroscópico, o conteúdo esmaece e o próprio meio adquire outras proporções, tal como a Terra para o astronauta. O passar do tempo fornece, com relação à mídia, a distância macroscópica que o telescópio fornece para os Céus."*⁸

Escrevendo no final dos anos 60, McLuhan vai caracterizar aquele momento como "*de choque entre o velho e o novo ambiente*", com conotações e desenvolvimentos anarquistas e niilistas. Os novos impulsos de envolvimento e tribalismo colidiam contra as antigas formas institucionais, marcadas pela especialização, pela delegação de responsabilidade e pela autoridade. Por outro lado, ele vê também a formação do que denomina "*múltiplos ambientes de serviço*" que, funcionando como novos habitats, no bojo do ambiente eletrônico que nos envolve, tenderiam a ligar as pessoas, a aproximá-las, através da intercomunicação eletrônica.

A gradual dissolução da civilização fonético-literária, operada pela revolução eletrônica, estaria (re)instaurando uma forma de sensibilidade que, deixando de ser predominantemente visual (como vinha sendo o caso nos últimos 2500 ou 3000 anos), passaria a ser, essencialmente, tátil:

*"A taticidade extrema e pervasiva do novo ambiente elétrico resulta numa mescla de energia pervasiva que penetra nosso sistema nervoso incessantemente. O sentido do toque foi anestesiado na Idade Mecânica, mas hoje a televisão é apenas um dos agentes tácteis transformando a percepção popular. É claro que a TV a cores é ainda muito mais tátil que a preto e branco. A taticidade é o sentido integral, aquele que coloca todos os outros em relação. E esse sentido é altamente incrementado (enhanced) pelos padrões de polarização e feedback (retroalimentação) de nosso ambiente elétrico"*⁹.

É preciso que se tenha claro que **taticidade**, na acepção usada por McLuhan, não se refere a apenas um sentido (o tato), mas indica a **interação (interplay)** de todos os sentidos¹⁰. Poderíamos interpretar essa idéia como uma questão de combinatória, do **modo** como, em cada época, de acordo com as diferentes tecnologias disponíveis, nossos sentidos se **arranjam**, uns

em relação aos outros, produzindo o "ambiente", a forma como **construímos e percebemos** o mundo.

Uma criança aprende uma língua em um ou dois anos. A razão pela qual isso é possível é simples: a língua é um "ambiente". McLuhan sugere que, no plano genérico da Educação, não existem razões pelas quais a Física ou a Matemática não possam passar a ter a mesma codificação ambiental, sendo então aprendidas com a mesma velocidade e facilidade.¹¹

Para McLuhan, "o cinema e a televisão completam o ciclo de mecanização do sensorio humano. Com o ouvido onipresente e o olho móvel, abolimos a escrita, a metáfora audiovisual especializada que estabeleceu a mecânica da civilização ocidental. Ao ultrapassarmos a escrita, recuperamos a nossa Totalidade, não num plano nacional ou cultural, mas cósmico. Evocamos um homem supercivilizado, subprimitivo".¹²

O panorama de superação da civilização fonético-literária, proposto por McLuhan, não deve levar ninguém à apressada conclusão de que a escrita esteja perdendo sua razão de ser, ou que o livro tenderia a desaparecer. Simplesmente o que ocorre é uma redefinição do **lugar** dessas diferentes tecnologias comunicacionais no conjunto das técnicas, configurando diferentes ambientes, geradores de uma nova sensibilidade e constituidores de um novo imaginário social. A experiência do homem imerso nesse novo ambiente eletrônico difere totalmente daquela de seus antepassados:

"As crianças da era da TV viveram diversas vidas ao tempo em que entram numa escola de primeiro grau, da mesma maneira que elas viajaram muito mais na idade de sete anos do que seus avós viajaram durante toda sua existência."¹³

E, no entanto, essa criança da era da TV, ao entrar na escola, é submetida a currículos que são, basicamente, os mesmos a que eram submetidos seus bisavós, temperados apenas com uma pitada de um "áudio-visual", que na verdade nada mais é que a tentativa de colocar os novos meios a serviço dos velhos conteúdos, das velhas tecnologias da civilização fonético-literária.

A taticidade induzida pelo ambiente eletrônico, configurando novas interações entre os sentidos humanos, produz também um desejo de um maior envolvimento. Para McLuhan, as crianças que estiveram expostas a

uma década de televisão sentem uma tal necessidade de envolvimento com o mundo que faz com que todos os objetivos remotos e visualizados de nossa cultura visual pareçam não apenas irrelevantes, mas anêmicos. O **distanciamento**, epitomizado na idéia da "**objetividade científica**", um dos pilares da Modernidade, é um produto do ambiente fonético-literário, em determinado estágio de sua conformação; o novo ambiente informacional produziria não mais **distanciamento**, mas **envolvimento**.

E essa mudança de atitude nada tem a ver com o conteúdo do que é mostrado pelos programas de TV:

"A atitude seria a mesma ainda que os programas consistissem exclusivamente do mais alto conteúdo cultural. A mudança de atitude resulta da relação dessas crianças com a imagem da TV e portanto ocorreria em qualquer circunstância".¹⁴

Evidentemente, o imaginário das crianças submetidas a esse meio eletrônico deverá guardar relação com ele. Pode-se, hoje em dia, falar de uma "imaginário eletrônico" e talvez os chamados "cyberpunks" (grupos de jovens que precocemente programam computadores, penetram ilegalmente nos grandes sistemas de bancos de dados e informações sigilosas de multinacionais ou organismos do Estado, praticam a pirataria cibernética e se comunicam entre eles através de redes de computadores) constituem o exemplo mais extremo de um grupo cujo imaginário é produto indubitável do novo ambiente eletrônico/informacional. Mas já em finais da década dos 60's, McLuhan chamava a atenção para o fato de que:

"As crianças do homem tecnológico respondem com um deleite espontâneo à poesia dos trens, navios, aviões e à beleza dos produtos da máquina. Na sala de aula elas tem sua experiência natural suprimida; elas são divorciadas de sua cultura. Não se permite que elas tenham acesso à herança tradicional da humanidade através da porta da consciência da tecnologia; essa única porta possível é fechada violentamente em suas caras."¹⁵

McLuhan relata uma interessante experiência no campo da Educação, levada a cabo por Archibald MacKinnon, diretor da Faculdade de Educação da Universidade de British Columbia, nos anos 60. Ele trouxe para a universidade nativos que jamais haviam tido contato com a civilização ocidental e os expôs a situações sofisticadas, sem qualquer treino anterior em termos dos padrões de conhecimento de nossa cultura. Por exemplo, ele permitiu que eles explorassem livremente um avião a jato e, ao cabo de três

ou quatro meses, os nativos não somente eram capazes de pilotar o avião, mas também consertar qualquer defeito mecânico. Archibald McKinnon concluiu que os nativos simplesmente não se relacionam com a máquina da mesma forma que nós o fazemos. Eles a encaravam como nós encararíamos um animal doméstico, como algo integral e vivo. Partindo da unidade total do mecanismo, eles o apreendiam enquanto tal, da mesma maneira que uma criança ouvindo uma língua estranha intui que ela tenha significado e organização. Em ambos os casos, trata-se de uma abordagem de "*campo total*" (**total field approach**), e essa é a única forma de abordagem que poderá funcionar sob as condições elétricas de nosso novo ambiente.

Nada que se deseje estudar em profundidade, diz McLuhan, pode permanecer fragmentado como uma "*matéria*" num "*currículo*"; uma sala de aula é uma obsoleta casa de reclusão, uma masmorra feudal. Imagens que antecipam idéias a serem trabalhadas por Michel Foucault, na década seguinte. Mas isso já é outro assunto...

A tarefa que se coloca para o pesquisador em educação não é nada simples. É necessário renunciar à nossa natureza de peixes fonético-literários, à qual nos acostumamos ao longo de séculos de História, para podermos perceber a água que nos rodeia e passarmos a atuar de acordo com o novo ambiente em formação. Tarefa certamente extremamente desafiadora, para a qual McLuhan, obviamente, não tem fórmulas prontas para oferecer:

"Ninguém conhece ainda a linguagem inerente à nova cultura tecnológica; somos todos cegos e surdos-mudos, em termos da nova situação. As nossas palavras e nossos pensamentos mais impressionantes atraíam-nos ao referirem-se ao previamente existente, não ao atual.

Estamos de volta ao espaço acústico. Começamos de novo a estruturar os sentimentos e as emoções primordiais, de que 3000 anos de letras nos divorciaram".¹⁶

Sim, é verdade. McLuhan pode soar algumas (muitas?) vezes como um profeta ou um pregador. É verdade também que algumas de suas afirmações e exemplos podem ser historicamente contestados como, no mínimo, ambivalentes, ou que algumas (muitas?) de suas metáforas podem ser classificadas como "forçadas" demais. Pode-se acusá-lo de "determinismo tecnológico", ou de freqüentemente ignorar por completo a "dimensão do Poder e seus mecanismos", em suas análises. Tudo isso pode

ser feito e já foi feito, com maior ou menor competência. O que não se pode fazer é ignorá-lo. Ou ainda pior, não levá-lo a sério.

NOTAS E REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. McLUHAN, M. & FIORE, Q. *War and Peace in the Global Village*. New York: Bantam Books, 1968.
2. Sobre o conceito de "desencaixe" do Tempo e Espaço, vide: GIDDENS, A. *As Conseqüências da Modernidade*. São Paulo: Ed. Universidade Estadual Paulista (UNESP), 1991.
3. Para uma discussão detalhada da chamada Civilização da Escrita, recorra-se ao que talvez seja a mais conhecida obra de Marshall McLuhan, *A Galáxia de Gutenberg*, São Paulo: Cia. Editora Nacional/Editora da Universidade de São Paulo, 1972.
4. McLUHAN M. *Os Meios de Comunicação como Extensões do Homem. (Understanding Media)*. São Paulo: Cultrix, 1974, pp. 69/70.
5. Interessantes considerações nessa linha podem ser encontradas na obra de Norbert Elias, produzida no ano de 1939, *O Processo Civilizador*, Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1990.
6. McLUHAN, M. *Counterblast*. London: Rapp & Whitting, 1970, p. 15.
7. McLUHAN, M. *Os Meios de Comunicação como Extensões do Homem*, São Paulo: Ed. Cultrix, 1974, p.34.
8. Idem, *ibid.*, p.22.
9. Idem, *ibid.*, p.76/77.
10. McLUHAN, M. *Op. cit.*, 1970, p.23.
11. McLUHAN, M. & FIORE, Q. *War and Peace in the Global Village*. New York: Bantam Books, 1968, p. 151.
12. McLUHAN, M. "Cinco dedos soberanos dificultam a respiração." In: CARPENTER, Edmund & McLUHAN, Marshall (Orgs.). *Revolução na Comunicação*. Rio de Janeiro: Zahar, 1980.
13. McLUHAN, M. *Op. cit.*, 1970, p.28.

14. Idem, Ibid., p.27.
15. Idem, Ibid., p.50.
16. McLuhan, M. & Carpenter, E. (Orgs.), op. cit., p.248.

A CONTEMPORANEIDADE, A UNIVERSIDADE E A COMUNICAÇÃO

Antonio Albino Canelas Rubim
Professor da Universidade Federal da Bahia

*A crise atual traz depressão e desesperança.
Além de tirar nossa perspectiva de vida, tira
o brilho do nosso olhar.*

Telma de Souza

Para aqueles que têm a sabedoria do brincar.

"Idade Mídia"; "Sociedade da Informação"; "Aldeia Global"; "Sociedade Mediática"; "Mundo das Imagens"; "Sociedade do Espetáculo"; estas e muitas outras expressões buscam dar nome e reter a novidade da emergência e o caráter marcante da comunicação na contemporaneidade. A constatação que a comunicação e a informação tornaram-se dados essenciais e formatadores da sociabilidade e das possibilidades contemporâneas parece perpassar as mais diversas áreas disciplinares e percorrer as mais diferentes trajetórias teórico-analíticas na atualidade.

As novas modalidades de comunicação, inauguradas de modo privilegiado a partir do século XIX e viroticamente multiplicadas no presente século, destacam-se no social, configurando o que vem sendo designado teoricamente como "campo dos media". Campo em vertiginosa mutação, com o enlace entre as novíssimas tecnologias de comunicação, das telecomunicações e da informática, promete e inclusive já realiza hoje uma outra "revolução" nas modalidades de relacionamento, ação e percepção do homem no mundo.

O tendencial monopólio do ato de enunciar/publicar e tornar as coisas comuns perseguido pelos media; a instituição de uma dimensão pública da sociabilidade engendrada pelas sócio-tecnologias de comunicação; a alteração dos parâmetros de sociabilidade (tempo/espaço, público/privado, real/imaginário, etc.) produzidos pela modernidade e, por conseguinte, do próprio modo de viver, perceber e pensar o mundo na contemporaneidade; o agendamento de temáticas para a sociedade; a construção de imagens sociais e a configuração de cenários no âmbito da instituição dos imaginários sociais no mundo atual são tão somente exemplos das contemporâneas conformações das ressonâncias, ou mais cristalina e precisamente, dos poderes dos media em nossa sociedade, transmutando o ambiente existencial da contemporaneidade.

A cultura, depois de ser sócio-tecnologicamente redefinida, conforma-se mais e mais a um invólucro comunicacional, ainda que o processo seja tenso e conflituoso. Comunicação e cultura confundem-se mesmo quando se compreende que os media não funcionam como apenas intermediários, mas realizam-se como meios de produção e difusão, é óbvio, de materiais simbólicos; que eles instauram um novo e hoje talvez hegemônico circuito da cultura e que, enfim, alterando a sociabilidade, estão

a transformar cultura, aqui instantaneamente entendida em sua versão antropológica. Assim, nas palavras de Carlos Alberto Messeder Pereira, "*... é compreensível que este campo se afirme como um terreno privilegiado da reflexão sobre a cultura na sociedade contemporânea*".¹

Afirmada a comunicação como configuradora inescapável das contemporâneas modalidades de viver, conceber, sentir e pensar o mundo, caberia fazer desembarcar a temática em terras brasileiras. Nos rebeldes anos 60 encontram-se as marcas mais confessas da emergência e presença das novas modalidades de comunicação no país. Não por acaso naqueles anos assistimos, como que narcotizados e embevecidos, à instalação em profundidade de um sistema de indústria cultural com sua dinâmica e lógica próprias, à proliferação entusiasmada dos cursos de comunicação e ao surgimento das primeiras traduções e estudos significativos de comunicação entre nós.

O espetacular desenvolvimento dos media no país rapidamente propiciou o desenho de um quadro com tons e caracteres brasileiríssimos. Considerada a acentuada fragilidade de outros circuitos culturais no Brasil, cujo exemplo maior infelizmente é o aparato escolar universitário, e as conseqüências das suas ausências, que impossibilitam o acesso da população aos diferenciados estoques culturais, a comunicação e sua cultura dos media viu-se potencializada, inclusive em sua intervenção social e política.

O específico desenvolvimento ocorrido, estimulado de variadas maneiras pela ditadura militar, dotou a comunicação mediática no Brasil de características onde se mesclam qualificação técnica e pronunciado caráter anti-democrático de seu controle e distribuição. Concentração, centralização e monopólio aparecem mesmo como "situação normal". Hoje (7) sete famílias controlam praticamente 70% da produção comunicacional brasileira.

Indubitavelmente à relevância contemporânea de comunicação agrega-se no caso brasileiro esta problemática e peculiar potencialização acontecida, inscrevendo mais ainda a comunicação entre os grandes temas nacionais a exigir estudos, debates, proposições, novas reflexões e práticas, além de pessoal altamente qualificado para formular e implementar tais soluções, acompanhando as estonteantes mudanças sócio-tecnológicas e persistindo na busca de uma produção aprimorada técnica, ética e culturalmente.²

Este contexto e suas exigências devem orientar o trabalho universitário dos Cursos, Departamentos e Faculdades de Comunicação. Só assim a Universidade pode estar em sintonia com seu tempo e espaço, ambos, como já observado, transmutados pelas sócio-tecnologias do campo dos media.

Quais exigências colocam-se em jogo afinal? Uma resposta imediata talvez localizasse as exigências, sem mais, na área das técnicas, entendidas como maneiras de manipulação, através de instrumentos, do "texto" dos materiais comunicacionais. A noção de técnicas, entretanto, traz subjacente a idéia de modelo a ser reproduzido. Ou melhor, a ser repetido na organização "textual" dos materiais. Assim, este modelo recorta o contínuo - que se pode nomear como real - e produz "objetos"/"acontecimentos" determinados, moldados de modo arbitrário à sua forma.

Para além das técnicas, concebidas como modelos repetitivos a serem dominados, a idéia de "linguagens" parece inscrever o trabalho comunicativo em uma dimensão outra, onde emerge a possibilidade de criatividade. Se o conhecimento das "linguagens" implica necessariamente assimilar o estoque cultural herdado e existente, composto pelas modalidades e combinatórias de produção de sentido/significado na organização "textual", ficam abertas, a partir deste conhecimento indispensável, possibilidades de experimentação criativa e elaboração de novos modos de produção do sentido. Novos "textos" que possam inclusive amoldar-se e expressar o "objeto" sem o violentar, como desejava Adorno.³

No âmbito da linguagem verbal os estudiosos de comunicação deveriam buscar uma aproximação e uma assimilação das modalidades do trabalho dos conceitos, realizado pela filosofia e pela poesia e literatura. Da filosofia cabe apreender o cuidado, o esforço da elaboração e o rigor dos conceitos. Da literatura, e talvez mais especificamente da poesia, aparentemente o oposto, o trabalho criativo de significação que transcende e extrapola o sentido dado do conceito e o "prazer do texto".⁴

No patamar das "linguagens" - se assim se deve nomeá-las - audiovisuais, antes de tudo, torna-se essencial refletir sobre a novidade da elaboração imagética e/ou sonora de significado em escala abrangente e aceleradamente crescente. O estudo dos fundamentos e das "gramáticas" de imagem estática e em movimento, do som, sonoridade e musicalidade exige um intercâmbio com uma diversidade de áreas, especialmente as artes.

O conhecimento e a experimentação das "linguagens" pressupõem encarar a inevitável interrelação existente entre "linguagens" e tecnologias. Em uma conjuntura de profundas mutações tecnológicas desconhecer tal interação torna-se pedagogicamente um perigo. Conseqüência imediata: a necessidade de laboratórios dentro do possível atualizados tecnologicamente, ainda que se reconheça ser impossível acompanhar de modo pleno a alucinante velocidade das transmutações tecnológicas.⁵

Pelo exposto, não só a obrigatoriedade de contato e aprendizado do estoque dos "textos" produzidos conduziria à formulação de uma exigência de formação cultural dos estudiosos/estudantes de comunicação. O intercâmbio disciplinar imanente ao trabalho com as "linguagens", como observado, e principalmente a relativa identidade contemporânea entre comunicação e cultura, também já sugerida, aparecem como determinantes daquela exigência. De produtores/criadores culturais o mínimo exigível, portanto, é possuir cultura, ter uma formação cultural.

Como a aproximação comunicação-cultura se realiza em uma definição larga do conceito de cultura, aos estudiosos/estudantes de comunicação se impõe transitar culturalmente por múltiplos campos simbólicos, como artes, valores, imaginários, conhecimentos sensitivos, técnicas e intelectivos. A sociedade exige e inaugura mesmo um novo tipo de conhecimento de mundo, de um mundo espacialmente estendido e temporalmente estreitado e acelerado pela presença tentacular do campo dos media, dentre outros. Este conhecimento ancorado na atualidade chama-se jornalismo.

Pensar o jornalismo como uma modalidade contemporânea e específica de conhecimento atual do mundo implica, como propõe Adelmo Genro Filho, a elaboração de Teoria de Jornalismo.⁶ Tal teoria em sua construção pressupõe o intercâmbio com disciplinas de reflexão teórica como, por exemplo, a filosofia, em especial, em suas vertentes atentas à discussão de temas e conceitos como conhecimento, realidade, linguagem, etc. Se o jornalismo pretende falar acerca da compósita realidade contemporânea, a construção de seu "texto" não pode ser teoricamente ingênua, sem uma rigorosa compreensão do que a prática da mediação jornalística aciona em termos de possibilidades de conhecimento e interpretação do real, sabendo de antemão que conhecimento, realidade, interpretação, linguagem, etc., são antes de tudo conceitos problemáticos e problematizados em diversos campos disciplinares.⁷

A complexidade da reflexão torna-se ainda maior quando se concebe que, em sua especificidade de conhecimento de novo tipo, o jornalismo se aproxima e se distancia dos outros tipos de conhecimento forjados pelo homem em sua inter(ela)ção com o mundo: a ciência, o senso-comum, a arte e a literatura, a religião, etc.⁸ O jornalismo - para continuar na mesma exemplificação das indubitáveis correlações comunicação e cultura hoje - também pressupõe o acionamento de outros saberes disciplinares para permitir sua fala sobre a realidade local, nacional e/ou internacional. A história, a sociologia, a economia, a ciência política, a antropologia, a literatura e arte, etc., não podem ser esquecidas neste caldeirão de cultura necessário ao jornalista e ao comunicador. Uma questão inevitável: como incorporar na formação todos estes abrangentes conhecimentos - dado que a comunicação fala de uma multiplicidade de fatos da atualidade - sem que isto signifique superficialidade ou apareça como samba de crioulo doido?

Certamente o exercício desenvolvido para demonstrar a necessidade pluridisciplinar, portanto de cultura, na formação dos jornalistas, enquanto profissionais de mediação na contemporaneidade, pode ser com facilidade repetido, com as adequações obrigatórias, para os outros trabalhos dos comunicadores. O contato com a cultura, para além das relações propostas, aparece como essencial para o desenvolvimento de aspecto fundante para os comunicólogos: uma densa formação ético-política que o faça compreender o poder dos media na contemporaneidade; a responsabilidade social da utilização destes poderes, mesmo que em limites impostos pelo sistema de propriedade e controle capitalista, e o papel da comunicação na democratização da sociedade e na formação de cidadãos.

A demanda de compreensão rigorosa das modalidades de operação e das ressonâncias da comunicação na sociabilidade contemporânea, internacional e brasileira, conforme o contexto inicial traçado, emerge desta maneira com todo seu vigor. Tal demanda, no entanto, não provém apenas dos estudiosos/estudantes de comunicação, mas igualmente da sociedade contemporânea através de inúmeros segmentos organizados, e surge como temática crucial para o entendimento das configurações da contemporaneidade e das possibilidades de seu aprofundamento e realização democráticos. A Universidade, pela via de suas Faculdades, Cursos e Departamentos de Comunicação, não pode deixar de produzir e transmitir este conhecimento tão relevante para a sociedade na atualidade. Simultaneamente à formação de profissionais da mediação, estas unidades universitárias têm que enfrentar este atualíssimo desafio: tornarem-se centros

de estudos, pesquisas e reflexões teórico-analíticas acerca do caráter e das repercussões do campo dos media para a contemporaneidade, para o presente e futuro relacionamento homem-mundo. Portanto locais de desenvolvimento de estudiosos, pesquisadores e inclusive professores especializados, em teorias e análises de comunicação, que supram as carências avolumadas com a proliferante expansão dos cursos de comunicação no Brasil. Hoje mais de 80(oitenta) no país e (4)quatro na cidade de Salvador.

Mas a sintonia com o contemporâneo não requer apenas a constituição de alternativa universitária para a formação de estudiosos, pesquisadores e professores de teorias e análises da comunicação. Supõe, em paralelo, um questionamento radical da fragmentação - este procedimento de conhecimento forjado na modernidade - habilitacional dos cursos de comunicação e mesmo deste caráter habilitacional. Em um mundo pleno de aceleradas mutações dos suportes tecnológicos da comunicação parece insensato manter-se aprisionado em/a um modelo habilitacional ferido pela efemeridade. Uma sintonia mais contemporânea (pós-moderna?), afinada com o mal-estar que perpassa a modernidade, sugere uma concepção mais "global" e integrada/articulada do comunicólogo.

Um profissional que, não adstrito apenas a uma "técnica" habilitacional de comunicação, possa pensar de maneira ampla e crítica a comunicação, diagnosticá-la, formular e implementar estratégias, quando os meios mais pertinentes devem ser utilizados. Tal profissional, ainda que não sabendo operar com plena destreza todos os dispositivos sócio-tecnológicos de comunicação, deve conhecer, de modo genérico que seja, suas dinâmicas e potencialidades para incorporá-las na estratégia de comunicação desenhada, mesmo recorrendo completamente/complementarmente a outros profissionais para acioná-los em plenitude. A aquisição desta concepção integrada de comunicação e o domínio "gramatical" pleno ou parcial dos dispositivos sócio-tecnológicos disponíveis permitem ao profissional multimídia superar as fronteiras - muitas vezes fictícias - e barreiras instituídas pelas especificidades habilitacionais e possibilitam seu trânsito em variados "lugares" da comunicação, a depender da bagagem e das competências que detenha e das reciclagens de estudos e práticas que responsabilmente venha a realizar.

Daí a proposta experimental de uma concepção de formação de um comunicólogo multimídia. Esta concepção contemporânea - portanto não fragmentária ou de especialização excessiva - diverge dos limites impostos e do caráter das habilitações previstas na já superada, mas vigente, Resolução

nº 002/84, sem, entretanto, deixar de reconhecer qualidades específicas inscritas nas habilitações enumeradas e recuperá-las, em outra envergadura e totalidade, agora sintonizada com as mutações em processo na comunicação pós-84 no Brasil e no mundo. Para citar apenas um exemplo, este é o caso da valoração das formulações estratégicas de comunicação, hoje incrustadas apenas nas habilitações de relações públicas e propaganda, ainda que do modo parcial.

A concepção curricular de comunicação multimídia, iluminada pelas exigências da contemporaneidade, torna-se viável pelo acionamento, previsto pelo CFE, da figura dos currículos experimentais em comunicação. Aliás, por esta via, recentemente, a Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo instituiu o currículo experimental de "Cinema e Vídeo". A Resolução nº 002/84, em uma mostra de seu caráter já anacrônico, simplesmente desconsiderava o vídeo enquanto alternativa de trabalho profissional em comunicação. Deste modo, enquanto perdura o Currículo Mínimo, anacrônico e autoritário, por sua amplitude de matérias prescritas, o caminho para absorver as inovadoras demandas sociais e pedagógicas da sociedade passa pela figura do currículo experimental. Cabe, no entanto, em futuro próximo, buscar implodir a camisa de força chamada Currículo Mínimo e recuperar a autonomia pedagógica das Universidades, aliás inscrita na Constituição de 1987, ainda em vigor no país, apesar dos "reformistas".

NOTAS E REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. PEREIRA, Carlos Alberto Messeder. Comunicação e Cultura: Perspectivas Contemporâneas. *Eco*, Rio de Janeiro, (1), p. 30, 1992 (Revista da Escola de Comunicação da URFJ).
2. De acordo com a Folha de São Paulo, dentre dez profissões do setor de serviços em alta nos próximos dez anos, articulam-se no amplo campo das comunicações: comunicação interna e externa; Informática/Tecnologia da Informação; Marketing e Telecomunicação. "Profissões do Futuro", *Folha de São Paulo*, São Paulo, 9 de janeiro de 1994, Sétimo Caderno/Empregos, p. 1.
3. ADORNO, Theodor. "O Ensaio como Forma". In: COHN, Gabriel (org.). *Theodor Adorno*. São Paulo, Ática, 1986 (Coleção Grandes Cientistas Sociais, nº 54), p. 185.

4. Octávio Paz escreve sobre a imagem poética: "*Há que retornar à linguagem para ver como a imagem pode dizer o que, por natureza, a linguagem parece incapaz de dizer*". PAZ, Octávio. "A Imagem". In: *Signos em Rotação*. São Paulo, Perspectiva, 1976 (Coleção Debates nº 48), p. 44.
5. Sobre o tema ver especificamente:
AMORIN, José Salomão David. *Impactos das Tecnologias nos Processos Formativos de Comunicador Social*. Conferência Nacional de Diretores de Faculdade, Chefes de Departamentos e Coordenadores de Cursos de Comunicação Social. Fortaleza, 18 a 21 de outubro de 1993.
6. GENRO FILHO, Adelmo. *O Segredo da Pirâmide*. Porto Alegre, Tchê, 1987.
7. Por exemplo, ver:
GOMES, Wilson. Fato e Interesse. O Fato Jornalístico como Problema. *Textos de Cultura e Comunicação*. Salvador, (26), p. 24-32, julho/dezembro de 1991.
8. Sobre a questão consultar:
RUBIM, Antonio Albino Canelas. Teorias e Jornalismo. Palavras ao Vento. *Textos de Cultura e Comunicação*. Salvador, (26), p.33-37, Julho/Dezembro de 1991.

NASCIMENTO, VIDA E MORTE DE UMA INSTITUIÇÃO PIONEIRA EM EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA NO BRASIL: O FENÔMENO I N C E

Júlio César Lobo

Professor da Universidade do Estado da Bahia
Autor-roteirista do Instituto de Radiodifusão Educativa da Bahia

A verdadeira história do Instituto Nacional de Cinema Educativo (INCE) começa muito antes da publicação da Lei nº 378, de 13 de janeiro de 1937, que o criou no primeiro Governo Getúlio Vargas. As origens desta instituição pioneira em educação à distância podem ser buscadas no ano de 1910, quando Edgard Roquette-Pinto inicia as suas atividades como diretor do Museu Nacional, no Rio de Janeiro, e lá implanta uma filmoteca com o objetivo de fazer divulgação científica. Em 1912, essa filmoteca já abriga produções próprias, como um documentário feito pelo próprio Roquette-Pinto sobre os índios Nambiquaras da Serra do Norte, hoje Estado de Rondônia. Assim, o cinema passa a ser mais um elemento do sistema educativo, montado em torno do Museu Nacional, que também abrigaria, nos anos 1932-33, a *Revista Nacional de Educação*, o primeiro jornal de "telecurso" brasileiro.

Entre a instalação da Filмотeca do Museu Nacional e a criação do INCE, a teleducação dá os seus primeiros sinais. O educador carioca Venerando da Graça faz experiências pioneiras com o cinema educativo e escreve artigos sobre o que ele denomina "cinema escolar" pelas páginas da revista *A Escola Primária*, entre os anos de 1916 e 1918. Em 1928, M.B. Lourenço Filho escreve uma série de artigos sobre reações de crianças e adolescentes ao cinema na revista paulistana *Educação*. Ainda neste mesmo ano, o Decreto 2.940, de 22 de dezembro, faz a reforma da Instrução Pública no Distrito Federal, Fernando Azevedo publica o projeto da "escola-rádio" e torna obrigatória a instalação de projetos cinematográficos nas escolas do Curso Fundamental. O ano de 1929 marca a "Primeira Exposição de Cinematografia Educativa", no Rio de Janeiro, enquanto, em 1931, é organizada a Filмотeca Central da Diretoria Geral do Ensino de São Paulo, e algumas escolas públicas passam a ter projetores.

Estamos ainda em 1931. O terceiro número da *Revista Escola Nova* é sobre o cinema educativo, enquanto Jônathas Serrano e F. Venâncio Filho publicam *Cinema e Educação*, e Joaquim Mendes de Almeida, *Cinema contra Cinema*. É de 1933 o Código de Educação de São Paulo, que, nos artigos 121 e 138, dá notícia sobre a implantação dos serviços estaduais de rádio e cinema educativos. Ainda em 1933, Roquette-Pinto participa das experiências pioneiras de TV no Brasil, transmitindo imagens, via Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, através de um sistema rudimentar de discos perfurados, os quais fazem parte, hoje, do acervo do Museu da Imagem e do Som do Rio de Janeiro. No campo da teleducação, há duas novidades: 1) Roquette-Pinto assume a direção de uma estação de rádio essencialmente educativa, que se encarrega de transmitir programas especialmente para os professores do antigo Curso Primário do então Distrito Federal; e 2) a produção de filmes educativos é centralizada no Departamento de Propaganda e Difusão Cultural do Ministério da Justiça e Negócios Interiores.

ORIGENS DO INCE

O mais antigo documento oficial a respeito da criação do INCE tem a data de 12 de março de 1936. Nele, o ministro de Educação e Saúde Pública, Gustavo Capanema, comunica a Roquette-Pinto, então professor do Museu Nacional, a sua designação para organizar e dirigir o Instituto Nacional de Cinema Educativo. Em outro ofício, do mesmo dia, o ministro

Capanema informa-lhe de sua nomeação. Estes dois ofícios concretizam o velho sonho do cinema educativo público. Um sonho que começara com a *Reforma Fernando Azevedo* (Decreto 2.940, de novembro de 1928), colocando uma emissora de rádio vinculada à Divisão de Instrução Pública da Prefeitura do Distrito Federal e enfatizando a colaboração do cinema no processo de modernização dos meios de ensino. Mais ainda, o decreto determinava, nos artigos 633, 634 e 635, que as escolas, quando localizadas em imóveis próprios, deveriam ter salas destinadas à instalação de aparelhos de projeção "fixa e animada" para fins meramente educativos.

Um outro decreto - o de número 21.240 - em 4 de abril de 1932, ainda no "Governo Provisório" de Getúlio Vargas, previa a criação de um órgão destinado ao cinema educativo. Apesar de todos os ofícios e decretos, somente em 21 de março de 1936 o INCE é oficialmente inaugurado, ocupando um pequeno prédio na rua Álvaro Alvim, no centro comercial do Rio de Janeiro, contando com recursos e equipe reduzidos, com "cada um fazendo de tudo", como recorda emocionado o fotógrafo e montador José de Almeida Mauro, "Zequinha", filho de Humberto Mauro.¹

Feita a instalação do instituto, que funcionava ainda como uma comissão, no segundo andar de um prédio à rua Alcindo Guanabara, nº 15, começa a troca de papelada para a sua efetiva implantação. Roquette-Pinto solicita ao ministro Capanema a contratação de Humberto Mauro, como "técnico cinematográfico". Em abril de 1936, Capanema já tem pronto um projeto de lei, oficializando o INCE, acompanhado de uma exposição de motivos, a qual remete ao Decreto 21.240, que propunha a implantação de um órgão "sistematizador do sistema educativo".

A exposição de motivos do ministro Gustavo Capanema faz uma autocrítica ("*O governo não tirou da radiodifusão quase nada do que ela tem o dever de fornecer à educação brasileira...*"), denuncia a falta de fiscalização e de orientação educativa nas transmissões radiofônicas do país. Em oito bem-documentadas páginas, o projeto de lei, criando o Instituto Nacional do Cinema Educativo, no artigo 2º, estabelece os seus **objetivos**:

"a) manter uma filмотeca educativa para servir aos institutos de ensino oficiais e particulares, nos termos desta lei;

b) organizar e editar filmes brasileiros;

- c) permutar cópias dos filmes editados ou de outros, que sejam de sua propriedade, com estabelecimentos congêneres municipais, estaduais e estrangeiros;*
- d) examinar e aprovar os filmes educativos do mercado, exigindo neles as alterações úteis ou necessárias;*
- e) examinar os discos fonográficos do mercado ou documentos equivalentes (filmes, etc.) autorizando a reprodução dos que não forem contrários aos interesses da educação e cultura do País;*
- f) editar discos ou filmes sonoros com aulas, conferências e palestras de professores e artistas notáveis para venda avulsa ou aluguel;*
- g) permutar discos ou filmes sonoros de que fala a letra f;*
- h) publicar uma revista consagrada especialmente à educação pelos modernos processos técnicos: cinema, fonógrafo, rádio, etc.; e*
- i) realizar, na Capital da República e nos Estados, o exame dos programas de radiofonia nos termos do artigo 20º desta lei."*

O projeto de regulamentação do INCE, cuja data não conseguimos precisar, é mais sintético do que o projeto de lei, que lhe deu origem e estabelece o **objetivo geral** da instituição que é o de promover e orientar a utilização da cinematografia, especialmente como "processo auxiliar do ensino" e ainda "como meio de educação em geral ". Os nove objetivos do projeto de lei são, agora, no projeto de regulamento, reduzidos a apenas cinco, a saber:

- a) manter uma filmoteca educativa para servir a institutos de ensino, oficiais e particulares, de todos os graus, nos termos deste regulamento;
- b) organizar e editar filmes educativos brasileiros;
- c) editar discos e filmes sonoros, com aulas, conferências e palestras de professores e artistas notáveis para venda avulsa, aluguel ou empréstimo a instituições culturais;

d) permutar cópias dos filmes editados, ou de outros que sejam de sua propriedade, com estabelecimentos congêneres, municipais, estaduais, particulares, nacionais e estrangeiros;

e) publicar uma revista consagrada especialmente à educação pelos modernos processos técnicos (cinema, fonógrafo, rádio, etc.).²

POSTULADOS DA PRODUÇÃO

Um dos poucos documentos que se tem sobre o funcionamento do INCE é a longa reportagem (26 páginas) de Adalberto Mário Ribeiro, publicada como separata da *Revista do Serviço Público*.³ Tendo como epígrafe uma célebre frase de Roquette-Pinto - "*Para nós, o ideal é que o cinema e o rádio fossem, no Brasil, escolas dos que não têm escola*" -, ela reproduz fotos da instituição, publica o roteiro do primeiro filme ("*Lição de taxidermia*") e levanta os "postulados da produção" do INCE, segundo o seu criador e primeiro diretor Roquette-Pinto:

"Todo filme do instituto deve ser:

1º - nítido, minucioso, detalhado;

2º - claro, sem dubiedade para a interpretação dos alunos;

3º - lógico no encadeamento de suas seqüências;

4º - movimentado, porque no dinamismo existe a primeira justificativa do cinema;

5º - interessante no seu conjunto estético e nas suas minúcias de execução para atrair em vez de aborrecer." (Ribeiro, 1944: 178-9)

Estes "postulados da produção", citados por Adalberto Mário Ribeiro (segundo Roquette-Pinto) poderiam ser facilmente assinados por Humberto Mauro - primeiro cineasta do INCE -, principalmente quando este artista mineiro se refere à idéia do "cinema puro".

Contando sempre com uma equipe e recursos reduzidos, o INCE procurava, na medida do possível, conciliar baixos custos com uma produção regular. Regular, para a instituição, era editar um filme por mês... As *linhas gerais* estavam restritas aos seguintes *temas disciplinares*: "Brasileiras", Botânica, Conto, Dança, Documentação Rural, Educação Artística, Ficção, Física, Geografia Econômica, História, Indústria, Literatura, Mecânica, Música e Folclore, Medicina, Recreação Infantil, Reportagem, Tecnologia, Zoologia e Geografia.

Humberto Mauro realizou 354 filmes de curta e média duração no INCE. Setenta e dois deles são, hoje, mudos, uma vez que se utilizaram do recurso sonoro intitulado "Processo Vitaphone", já obsoleto. Além desses, havia outros originalmente mudos, e cuja exibição era acompanhada de um folheto, contendo um *resumo do conteúdo*, a ser lido pelos professores nas salas de aula. Eram esses mesmos professores que selecionavam - a partir de um catálogo com o resumo de todos os roteiros - os filmes que eram exibidos por todo o país. José de Almeida Mauro garantiu-nos que as correspondências enviadas ao INCE atestavam serem os filmes mais vistos do que os longa-metragens de ficção produzidos comercialmente no Brasil na época.⁴ É ainda ele que nos informa sobre o *processo de produção* do INCE:

*"Em geral, o doutor Roquette-Pinto discutia os assuntos com o "Velho" - meu pai -, colocando como a coisa devia ser feita: o que entrava, o que não entrava. Aí, então, os doutores do doutor Roquette-Pinto faziam um texto com as informações principais e, daí, se partia para ilustrar aquele texto. Quando o assunto era muito científico, o Dr. Roquette-Pinto acompanhava a filmagem, opinava sobre a posição da câmara e tal e até dava palpites na montagem."*⁵

O depoimento de José de Almeida Mauro mostra claramente que, no INCE, a produção de filmes, do ponto de vista intelectual, acabava por se resumir a Roquette-Pinto e Humberto Mauro. Os chamados "doutores de Roquette-Pinto", a que se refere o depoente, eram, na verdade, na maioria, os cientistas do Museu Nacional do Rio de Janeiro, os mesmos que participavam com artigos de divulgação científica e apostilas na *Revista Nacional de Educação*, nos anos de 1932 e 1933.

Eis alguns dos "doutores de Roquette-Pinto", agrupados por temas ou disciplinas: *Zoologia* - Paulo Roquette-Pinto, Melo Barreto e Alfredo Peres Lopes; *Medicina* - Agnaldo Alves Filho, Américo Braga, Bastos D'Ávila, Décio Parreiras, Vital Brasil, A.C. Fontes, Miguel Osório Pereira, Evandro Chagas, Carlos Chagas, Ermírio Lima, Gil Comenaro, Otávio de Magalhães, Eduardo Osvaldo Cruz e Rocha; *Física* - Alírio de Matos, Francisco Gomes Maciel Pinheiro, Roquette-Pinto, Oscar D'Ultra e Silva; *Astronomia* - Pereira Reis; *Química* - Alcides Silva Jardim; e *Indústria* - Theodomiro R. Pereira, Tasso da Silveira, Armando S. Barros e Roquette-Pinto.

Na área de Ciências Humanas e Artes, os "doutores de Roquette-Pinto" eram, por tema: *Documentação Rural* - Maurício Gudín, Chicrala Haidar, Maria Chatalár Chaves e Osvaldo Magella Bijos; *História* - Afonso de Taunay, Pedro Calmon e Pascoal Leme; *Artes Plásticas* - Cândido Portinari, Santa Rosa, Henrique Oswald e Carlos Cavalcante; *Dança* - Vera Brabinoka e Pierre Michailowsky; *Música* - Heitor Villa-Lobos; *Literatura* - Roquette-Pinto, Pedro Calmon e Lúcia Miguel Pereira.

Havia apenas um "orientador pedagógico": Bandeira Duarte.

ACOMPANHAMENTO, CONTROLE E AVALIAÇÃO

Não há maiores referências nos documentos do INCE, espalhados pela Biblioteca Roquette-Pinto (da extinta Embrafilme), Centro de Cinema Educativo (da Funtevê) e Biblioteca Central da Universidade Federal do Rio de Janeiro, sobre uma possível sistemática de acompanhamento, controle e avaliação da produção, distribuição e exibição de suas centenas de filme. Segundo o depoimento de Zequinha Mauro, o INCE fornecia periodicamente um catálogo à maioria das escolas públicas das capitais do País com a relação atualizada de seu acervo. Os diretores destas escolas, então, escreviam ao INCE, informando dos filmes que os interessavam, remetendo também rolos de filme virgem para as cópias, feitas gratuitamente.

A ausência de grande parte da documentação do INCE deixa sem respostas questões relativas à própria quantidade de filmes em determinadas séries. Como explicar criteriosamente os 61 filmes para a série *Medicina*, 37 para *Indústria*, contra apenas dois para *Geografia Econômica*, e um para *Tecnologia*? Era a frequência de solicitações que justificava uma maior ou menor produção em determinadas séries? A produção era planejada segundo interesses governamentais?

Se não há documentação sobre o acompanhamento, controle e avaliação da produção, pode-se rastrear um pouco do que teriam sido a distribuição e exibição dos filmes do INCE. Talvez esteja no estudo destes dois elementos do circuito da comunicação de massa uma das chaves para o entendimento do fim desta pioneira instituição de educação à distância no Brasil. Sobre a exibição há um precioso depoimento do cineasta Humberto Mauro, obtido em novembro de 1943:

"Nossa filmoteca já possui 200 exemplares, que distribuimos pelas escolas que possuem aparelho projetor. Cada filme vale, por uma aula falada, já pelo Sistema Movistone, já por meio de discos. Se a escola não dispõe sequer de uma vitrola, um folheto, com o texto da aula acompanha o filme. Basta, pois, que o professor leia em voz alta. Já atingimos uma razoável perfectibilidade (...)" (Viany, 1978:110)

O breve trecho do depoimento do cineasta-chefe do INCE suscita algumas questões relativas a um uso mais eficiente dos recursos da radiodifusão educativa:

- Havia um controle de qualidade do produto, ou seja do roteiro transformado em filme, ainda no INCE?
- Os filmes eram exibidos para um pequeno grupo - uma escola-piloto, por exemplo -, após o que, segundo as reações deste público, pudessem ser reformulados antes da distribuição nacional?
- Havia um material impresso que servisse como reforço ao filme?
- Havia um manual de orientação de aprendizagem?
- A clientela tinha alguma interferência na escolha dos temas a serem trabalhados?
- Havia uma ficha de controle de audiência com informações sobre a recepção?
- O folheto - a que se refere Humberto Mauro - substituía realmente a trilha sonora, em disco, sem prejuízo da aprendizagem?

A todas estas perguntas não se tem uma base para resposta.

O FINANCIAMENTO DO INCE

O Instituto Nacional de Cinema Educativo mantinha-se inicialmente apenas com dotações trimestrais do então Ministério de Educação e Saúde, recursos que, em determinada época, proporcionaram o requinte da compra de projetores estrangeiros para a revenda, a preço de custo, às escolas públicas. Com o passar do tempo, o INCE passou a contar com os rendimentos proporcionados pela "Taxa cinematográfica para a educação popular", criada pelo Decreto 21.240, de 4 de abril de 1932, o mesmo instrumento legal que estatizava o Serviço de Censura Cinematográfica:

"Art. 18º. Fica criada a "Taxa cinematográfica para a educação popular", a ser cobrada por metragem, à razão de 300 réis por metro, de todos os filmes apresentados à censura, qualquer que seja o seu número de cópias, nos termos do art. 4º."

O Decreto 21.240, em seu artigo 15º, cria um outro organismo vital para a sustentação do INCE em seus primeiros tempos:

"Art. 15º. Dentro do prazo de 180 dias, a contar da data da publicação desse decreto, realizar-se-á, na Capital da República, sob os auspícios do Ministério da Educação e Saúde Pública, e segundo as instruções que este baixar, o Convênio Cinematográfico Educativo.

Parágrafo 1º. Serão fins principais do convênio:

I - A instituição permanente de um cine-jornal, com versões tanto sonoras como silenciosas, filmado em todo o Brasil, e com motivos brasileiros e de reportagens em número suficiente para inclusão quinzenal de cada número na programação dos exibidores;

II - A instituição permanente de espetáculos infantis, de finalidade educativa, quinzenais, nos cinemas públicos, em horas diversas das sessões populares;

III - Incentivos e facilidades econômicas às empresas nacionais produtoras de filmes e aos distribuidores e exibidores de filmes;

IV - Apoio ao cinema escolar."

Nos sete *consideranda*, que justificam a estatização do Serviço de Censura Cinematográfica, argumenta-se em defesa de uma "cultura popular" - um conceito sempre polêmico -, fala-se em "ordem educativa", toca-se em um, até hoje, esperado "surto da indústria cinematográfica" no país, e justifica-se a importância do filme educativo como "material de ensino", visto permitir assistência cultural, com vantagens especiais de atuação direta sobre as "grandes massas populares" e, mesmo, sobre "os analfabetos".

Em 1966 - 19 anos após o afastamento de Roquette-Pinto de sua direção -, o INCE busca redimensionar o seu programa de ação, preocupado com a ampliação dos recursos orçamentários, a diversificação e o aumento da sua produção, passando a adquirir filmes e diafilmes. O objetivo principal dessa nova política administrativa é dimensionar, em novos termos, a prática do cinema como "*instrumento de ensino e expressão cultural*".⁶

Os "pólos de atuação" de 1966 são uma versão resumida da "Exposição de motivos", de 3 de abril de 1936, com a diferença da introdução de um item, em que se propõe a compra de filmes e diafilmes, deixando o INCE de distribuir os seus próprios produtos, sob o argumento - perfeitamente sintonizado com a nova ordem político-econômica instaurada no Brasil a partir de 31 de março de 1964 - de que os filmes de outros países "*traduzem um contexto de produção educativa bem mais sedimentado e amplo (do) que o brasileiro*".⁷

Coincidência ou não, o fato é que a importação de filmes educativos por parte do INCE coincide com o longo período de abstinência criativa de Humberto Mauro. É claro que não se pode determinar rigorosamente o que era causa e o que era consequência. Mauro, que realizara o seu último filme no INCE em março de 1964 - *Velha a fiar* - seria aposentado em 30 de abril do ano de 1967. Já não tinha mais nada o que fazer naquele instituto.

Seria a importação de produtos culturais, numa instituição educativa, formada sob bases extremamente nacionalistas (durante o primeiro governo Vargas), um sintoma de seu fracasso ou apenas sinal dos tempos "revolucionários" pós-1964? Coincidência ou não, em 1967, o Instituto Nacional de Cinema Educativo perde o estatuto e o status de instituto e se transforma no modesto Departamento de Filme Educativo do recém-criado Instituto Nacional do Cinema.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em resumo:

a) a rede escolar pública brasileira não estava equipada, durante o período de atuação do INCE (1936-1966), pelo menos para uma produtiva utilização de recursos cinematográficos. Não havia recursos financeiros destinados para tal fim nem treinamento específico para essa nova "didática";

b) o INCE não dispunha de recursos financeiros para implantar os meios audiovisuais nas escolas, apesar de estar, em alguns períodos, preparado para produzi-los. Com esse descompasso, instalava-se uma desarticulação entre produção e consumo (distribuição e exibição);

c) ao ser incorporado ao Instituto Nacional de Cinema, reduzido à condição de departamento, o INCE perdeu a autonomia administrativo-

pedagógica, além de ter também diminuídos os recursos orçamentários, que lhe eram destinados pelo então Ministério de Educação e Cultura; e

d) como não havia diagnóstico de clientela, com a conseqüente definição de suas necessidades educativas, os filmes nem sempre eram exibidos para quem seriam teoricamente destinados. Conseqüentemente, diminuía as justificativas para as produções posteriores, provocando o esvaziamento da instituição até a sua segunda transformação em Departamento do Filme Cultural (DFC), do Instituto Nacional do Cinema, cuja trajetória está fora dos limites desse trabalho.

Ontem como hoje, quem tinha e tem razão é o saudoso cineasta mineiro, fundador do INCE, Humberto Mauro:

"Um problema que sempre me preocupou foi a exibição dos filmes educativos. É problema difícil de ser resolvido. Um desafio pois, no Brasil, mais de 60 por cento daqueles que precisam ver os filmes educativos não o fazem". (Pereira, 1973:16)

NOTAS

1. Depoimento ao autor, no Rio de Janeiro, em 8 de março de 1985.
2. INCE. *Projeto de Regulamento*. Datilografado, 10 p.
3. Rio de Janeiro, *1* (3), p. 12 - 37, março 1944.
4. Vide nota 1.
5. Idem.
6. Editorial de *Filme Cultura*, Rio de Janeiro, *1* (1), p. 3, março 1966.
7. Idem

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALENCAR, Míriam. *O Cinema em Festivais e os Caminhos do Curta-Metragem no Brasil*. Rio de Janeiro: Artenova/Embrafilme, 1978. 142 p.
- ALMEIDA, Joaquim Canuto Mendes de. *Cinema contra Cinema*. São Paulo: Limitada, 1931. 224 p.

- AURICCHIO, Lúgia de Oliveira. *Manual de Tecnologia Educacional*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1978. 196 p.
- BARBOSA, Francisco de Assis. *Encontros com Roquette-Pinto*. Rio de Janeiro: MEC, 1957. 23 p.
- BERNADET, Jean-Claude. *Cinema Brasileiro: Propostas para uma História*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. 103 p.
- BRANDÃO, Vera. Curta-Metragem. *Filme Cultura*. Rio de Janeiro, 5 (30), maio 1978, p. 114-24.
- BRASIL. Arquivo Nacional. *Coleção das Leis do Brasil*. Rio de Janeiro, Arquivo Nacional, 1932.
- _____. Seplan. *Rádio Educativo no Brasil: um Estudo*. Brasília, Secretaria de Planejamento da Presidência da República, 1976. 167 p.
- CARNEIRO, Paulo E. de Berrêdo. *Roquette-Pinto*. Rio de Janeiro: MEC, 1957. 21 p.
- CAVALCANTI, Maria L.G. Cinema Educativo e Comunicação Social. *Filme Cultura*, 5 (19), p. 36-39, mar/abr 1971.
- CÉSAR, Ana Cristina. *Literatura não é Documento*. Rio de Janeiro: MEC/Funarte, 1980. 121 p.
- CUNHA, Célio da. *Educação e Autoritarismo no Estado Novo*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1981. 176 p.
- FREITAS, M.A. Teixeira de. A Radiodifusão Educativa. *Revista Nacional de Educação*. Rio de Janeiro, 1(8), p. 69-71, maio 1933.
- GOMES, Paulo Emílio Salles. *Humberto Mauro, Cataquases, Cinearte*. São Paulo: Perspectiva/EDUSP, 1974. 475 p.
- GOUVÊA FILHO, Pedro. *E. Roquette-Pinto: o Antropólogo e o Educador*. (mimeo, s/d).
- LOBO, Júlio César. Um certo passado inocente do Brasil. *Jornal da Bahia*, Salvador, 3 ago 1983, 2º cad. p. 2.
- MATHEUS, Roberto Ruiz de Rosa. *Edgard Roquette-Pinto: Aspectos Marcantes de sua Vida e Obra*. Brasília: MEC/Funtevê, 1984. 78 p.
- PEREIRA, Geraldo Santos. *Plano Geral do Cinema Brasileiro*. Rio de Janeiro: Borsoi, 1973. 357 p.

- ROQUETTE-PINTO. *Seixos Rolados (Estudos Brasileiros)*. Rio de Janeiro: M. Machado e Cia. Ltda., 1927. 101 p.
- RIBEIRO, Adalberto M. O INCE. *Revista do Serviço Público*. Rio de Janeiro, (3), separata, mar. 1944.
- SCARPINO, Clóvis. *Edgar Roquette-Pinto: Aspectos Marcantes de sua Vida e Obra*. Rio de Janeiro, Manuscrito inédito, 1984. 86 p.
- SERRANO, Jônathas e VENÂNCIO, Francisco. *Cinema e Educação*. São Paulo: Melhoramentos, 1931. 159 p.
- SILVA, Marinete Santos. *A Educação Brasileira no Estado Novo*. Rio de Janeiro/São Paulo: Panorama/Livramento, 1980. 61 p.
- SOUZA, Carlos Roberto de. "O Cinema de Mauro". In: EMBRAFILME. *Mostra Humberto Mauro*. Rio de Janeiro: Embrafilme, 1984. 32 p.
- TINHORÃO, José Ramos. *Música Popular - Do Gramafone ao Rádio e TV*. São Paulo: Ática, 1981. 215 p.
- VARGAS, Getúlio. Educar. *Revista Nacional de Educação*. Rio de Janeiro, 6 (11-12), p. 2 - 9, ago/set 1932.
- VIANY, Alex. *Humberto Mauro, sua Vida, sua Arte, sua Trajetória no Cinema*. Rio de Janeiro: Artenova/Embrafilme, 1978. 361 p.

A (DES)EDUCAÇÃO SEXUAL NA TELEVISÃO

Luiz Fernando Pinto

Professor da Universidade Federal da Bahia

A televisão, como meio de comunicação de massa, não é intrinsecamente boa nem má. Sua programação é fruto dos interesses da classe dominante e dos detentores do poder midiático. Seus diretores, produtores e executivos colocam no ar a programação que lhes convém, política, social e financeiramente. Em determinados momentos ela pode ser educativa, hilária, informativa, perspicaz, mas em outros pode estar submissa aos interesses das redes, que defendem acirradamente as suas posições, assentadas no argumento ambíguo de que a mídia oferece ao público aquilo que ele mais deseja: sexo e violência.

Além das funções manifestas de entreter e informar, a televisão exerce, também, outras funções latentes, que se manifestam através de efeitos não provocados intencionalmente ou não pretendidos explicitamente. Quando esses efeitos indesejáveis são negativos para o sistema social, eles podem ser considerados como disfunções midiáticas. Certos subprodutos indesejáveis da violência e do erotismo são as manifestações mais evidentes deste processo disfuncional. Cabe questionar, no entanto, até que ponto a televisão deve ser responsabilizada como agente direto deste processo, e até que ponto os modelos culturais da violência e do erotismo, importados de países desenvolvidos através de programas de televisão, podem exercer influências em países em desenvolvimento como o Brasil. Os programas de televisão e os telespectadores do nosso país não diferem muito dos tipos e modelos encontrados em outras nações. Ademais, não podemos perder de vista o fato de que o Brasil é um grande exportador de telenovelas para quase todo o mundo. Por tudo que foi dito acima, as conclusões de inúmeras pesquisas sobre o assunto, realizadas nos EE.UU. e na Europa, podem, com razoável margem de segurança, ser extrapoladas para o nosso meio (Altenfelder, 1978):

"Há uma distinção entre aprendizado incidental e aprendizado subliminar. As múltiplas informações de ordem política, social ou

filosófica transmitidas pelos programas de entretenimento não são subliminares: são claramente expressas e qualquer um pode percebê-las e processá-las. Não há nada de subliminar nisso. As pessoas que assistem aos programas de entretenimento podem não ter a intenção de aprender noções sócio-políticas mas, não obstante, elas aprendem essas noções ao longo dos programas. É uma forma secundária de aprendizagem, mas definitivamente não é subliminar." (Atkin, 1978)

Atkin, em recente seminário realizado em São Paulo, que teve como tema central a influência da televisão sobre a criança, afirmou que as conclusões a que chegaram os pesquisadores norte-americanos são plenamente confiáveis e podem ser aplicadas ao Brasil e outros países, embora deva haver uma certa prudência em relação ao abuso das generalizações precipitadas e indiscriminadas. Este autor acha que, se as mesmas pesquisas fossem repetidas no Brasil, observada a mesma metodologia, os resultados certamente seriam bastante semelhantes, pois a televisão pode ser considerada uma experiência singularmente universal, visto que a programação exibida no Brasil é muito semelhante à exibida nos EE.UU.: os noticiários são fornecidos pelas mesmas agências internacionais, e os musicais, seriados, filmes e fitas de vídeo-cassete são exportados pelas mesmas produtoras. A maioria destes programas exibidos é exatamente a mesma, oriunda dos EE.UU., e apenas dublada no nosso país. Ademais, o conteúdo programático deste material importado é mais semelhante do que diferente do material produzido no nosso meio; isso é uma decorrência direta do domínio exercido pelos EE.UU. em quase todo o universo, sob a forma de uma influência cultural marcante, sobre o sistema de exportação de entretenimento e divulgação de notícias para a maior parte do mundo. Além disso, as crianças e adolescentes tendem a reagir aos conteúdos programáticos da televisão de uma maneira muito similar, arquetípica e estereotipada, não importando em que parte do mundo elas estejam.

* * * * *

A televisão pode ser considerada uma fonte alternativa de (des)educação sexual, porque nela as crianças e os adolescentes encontram informações que satisfazem a sua curiosidade acerca do secreto mundo sexual dos adultos. Os outros meios de comunicação, tais como o cinema, as revistas, o rock, etc. erotizaram-se, também, muito rapidamente, tornando-se cada vez mais explícitos sexualmente, muitas vezes até com mais liberdade de expressão e exibição do que a própria televisão.

A televisão norte-americana fornece cerca de 14.000 referências, insinuações e comportamentos sexuais a cada ano, sendo que poucas delas se referem ao controle da natalidade, abstinência ou responsabilidade sexual (Strasburger, 1989:783). Somente agora, com o **boom** da AIDS, a mídia passou a divulgar anúncios de preservativos e a promover campanhas oficiais de prevenção de doenças sexualmente transmissíveis. O sexo na televisão sempre esteve a serviço da publicidade para a venda de qualquer tipo de mercadoria, desde os refrigerantes, sabonetes, bebidas alcoólicas, etc., até os automóveis de luxo, com passagem obrigatória pelo fantástico mundo dos cosméticos. Nunca, porém, foi utilizado para educar a juventude e contribuir para prevenir a indesejável gravidez da adolescente.

Após um longo período de carência de estudos sistematizados e científicos sobre o assunto, os especialistas começaram a inquietar-se, nos últimos anos e, a partir dos estudos sobre a influência da violência na televisão, passaram a estudar, também, paralelamente, os efeitos do erotismo sobre a vida sexual dos adolescentes, tentando romper, assim, a longa conspiração do silêncio sobre o assunto.

Quando as crianças de hoje tiverem 70 anos de idade, elas terão despendido 7 anos de suas vidas assistindo televisão (Strasburger, 1986). Para este autor, os adolescentes assistem, em média, 20 a 24 horas de televisão por semana, sendo que, aproximadamente, um terço desta audiência ocorre durante o horário nobre, e um quarto dela após as aulas. Segundo este autor, quando concluírem o curso secundário, estes adolescentes terão despendido 15.000 horas diante do aparelho de televisão e apenas 11.000 horas em estudo formal em salas de aula. Isso representa um investimento significativamente superior na audiência à televisão do que em qualquer outra atividade, exceto, naturalmente, no tempo investido no ato de dormir. (Strasburger, 1985)

Uma investigação recente constatou que dois terços dos adolescentes norte-americanos têm aparelhos de televisão instalados nos seus próprios quartos, e que a maioria deles tem acesso à televisão a cabo com, pelo menos, um canal de transmissão direta de filmes cinematográficos. A mesma pesquisa constatou que os pais destes adolescentes raramente impunham restrição acerca dos horários permitidos para audiência de televisão (Greenberg, 1984 apud Strasberg, 1989). Uma outra importante pesquisa revelou que os adolescentes despendiam, em média, 12 horas semanais em convívio com seus pais, em atividades diversas, incluindo, principalmente, o horário das refeições; mas, a maior parte deste tempo era consumido à mesa

de refeições enquanto, concomitantemente, a família assistia televisão. O resto do tempo de convívio ocorria no horário nobre, quando a família se reunia para assistir televisão conjuntamente. Assim, esta pesquisa revelou que o tempo despendido pelos adolescentes na companhia dos pais ocorria, quase sempre, ao redor da mesa de refeições ou diante do aparelho de televisão (Csikszentmihalyi, 1986:3).

Outros estudos realizados de 1987 a 1988, buscando avaliar o conteúdo dos comportamentos sexuais exibidos na televisão, permitiram a quantificação deste material. Os achados foram os seguintes: os norte-americanos assistem mais de 27 casos de comportamentos sexuais por hora. O conjunto de redes de televisão transmitem, anualmente, aproximadamente 65.000 casos de material sexual durante a tarde e no horário nobre. Do total deste material transmitido, os adolescentes assistem, aproximadamente, 14.000 casos por ano. Destas 14.000 referências sexuais, apenas a irrisória cifra de 165 situações refere-se a conteúdos ligados à educação sexual propriamente dita, a doenças sexualmente transmitidas e a controle da natalidade ou aborto. Isso representa a insignificante proporção de uma situação educativa para cada oitenta e cinco situações eroticamente gratuitas. No período em que a pesquisa foi realizada, não foi constatada a veiculação de nenhuma propaganda referente a produtos ligados ao controle da natalidade. Foram observados vários anúncios referentes à AIDS, porém nenhum deles fazia referência ao uso de camisinhas. A referência explícita a estas só tem ocorrido mais recentemente, em virtude do agravamento da prevalência desta doença. Mas, ainda assim, o anúncio das camisinhas permanece inseparavelmente vinculado à AIDS.

Outra ampla pesquisa levada a efeito por Buchta sobre a posição da televisão em relação ao sexo e aos contraceptivos, realizada em 1989, junto a pais de adolescentes de ambos os sexos, constatou que 83% de pais de adolescentes masculinos e 92% de pais de adolescentes femininos eram favoráveis a este tipo de anúncio na televisão. O uso da mídia como veículo educativo na promoção e controle da natalidade e prevenção de doenças sexualmente transmissíveis, entre a população adolescente, foi considerado benéfico pelos pais. O autor acredita que, se esta pesquisa tivesse sido realizada cinco anos atrás, os resultados teriam sido bastante diferentes, revelando um baixo nível de aprovação deste tipo de anúncio. Para o pesquisador, a AIDS mudou radicalmente a maneira dos pais e dos adolescentes encararem alguns aspectos da sexualidade. Enquanto a questão era apenas pertinente à gravidez, os pais mantinham uma posição mais

conservadora e vinculada à moral convencional, optando pela manutenção do **status quo** concernente à educação sexual, controle da natalidade e prevenção das doenças sexualmente transmissíveis. Contudo, com o advento da AIDS, doença causadora da morte de quem a contrai, a necessidade coletiva dos pais de proteger a vida dos seus filhos foi fortemente mobilizada. Os pais deixaram de lidar com uma questão estritamente cultural/social/moral/ética/ religiosa e passaram a enfrentar a questão da vida ou morte de seus filhos. Para os pais, a AIDS foi o fator primordial da sua aceitação à campanha referida, situando-se a gravidez e o controle da natalidade em segundo lugar. No entanto, para as adolescentes do sexo feminino, a situação é inversa. Elas aceitam a propaganda educativa, considerando a prevenção da gravidez e o controle da natalidade em primeiro lugar e a AIDS em segundo, por acreditarem que saberiam dela se defender, selecionando parceiros sexualmente confiáveis.

Tanto os adolescentes como seus pais consideraram que este tipo de propaganda representa um valioso e importante papel educacional, no que diz respeito à educação sexual quanto à prevenção da gravidez e da AIDS. O medo desta doença, sem dúvida alguma, abriu um largo e amplo caminho, que estimulou a comunicação e o diálogo entre pais e adolescentes. Não há a menor dúvida que a televisão exerce uma ampla e forte influência na educação das crianças e adolescentes, e que a mídia pode ser utilizada, com vantagem e eficiência, para promover o controle da natalidade e a prevenção de doenças sexualmente transmissíveis. O anúncio de camisinhas, se feito de maneira pertinente e com bom gosto, pode ser o primeiro passo no processo de uma melhor comunicação e informação na complexa área da educação sexual das crianças e adolescentes (Buchta, 1988). Bergman, a propósito, afirma:

"É possível que o aparecimento do anúncio pertinente de uma ou duas camisinhas na televisão, numa tarde ou noite de domingo, no decorrer de um jogo de futebol importante, seja mais capaz de diminuir o índice de gravidez nas adolescentes do que cinco anos de investimentos e trabalho de instituições federais, estaduais ou municipais que mantêm programas dirigidos à saúde dos adolescentes" (Bergman, 1980).

Outras pesquisas constataram, também, que as novelas apresentavam um percentual cada vez mais alto de conteúdos sexuais em relação aos demais programas do horário nobre, e que suas cifras de incidência oscilavam em torno de 50%. A linguagem da televisão, quanto às questões

sexuais, deixou de basear-se apenas na insinuação, como fazia anteriormente, e tornou-se mais direta, franca, objetiva e explícita. Este tipo de apresentação do sexo na televisão iniciou-se em 1987/88. Já antes disso, porém, a incidência de referências verbais ao sexo vinha se elevando, rapidamente, a partir da década de 1970. Atualmente, situa-se em torno de uma referência a cada hora, o que é 35 vezes maior do que o seu índice em 1975. Na televisão norte-americana, a sugestão e insinuação verbal atingiram seu ápice em torno de 1979, mas a frequência da evolução da simples sugestão para a realização de atos eróticos continua a aumentar, significativamente, a cada dia; por outro lado, vale referir que as novelas aumentaram o seu conteúdo sexual em 21% a partir de 1982, e em 103% a partir de 1980 (Nielsen, 1984 e 1988).

A maioria dos pesquisadores concorda que as novelas insistem em apresentar os aspectos mais sensacionalistas, distorcidos e inexatos da sexualidade do adulto. O sexo extraconjugal é retratado cerca de oito vezes mais frequentemente do que o sexo entre cônjuges; noventa e quatro por cento dos encontros sexuais na TV ocorrem entre pessoas não casadas entre si, e o adultério e os triângulos amorosos são ingredientes indispensáveis para a garantia de altos índices de audiência (Greenberg, 1981:84).

Embora nunca haja referência a anticoncepcionais, é extremamente raro que as mulheres solteiras engravidem e, quando isso acontece, o fato tende a ser mostrado de maneira catastrófica, em torno do qual se desenrola um dramalhão, com um desfile de chantagens sórdidas, malcaratismo de toda ordem, segredos, vinganças, sofrimentos e filhos bastardos em busca de heranças ou da descoberta do nome dos pais. Ao longo de uma trilha de sofrimentos sado-masoquistas, capazes de fazer inveja ao próprio Marques de Sade, mães solteiras, mães secretas, pais omissos e filhos bastardos terminam o seu calvário de sofrimentos no tradicional *happy end*, que costuma acontecer nos últimos capítulos da novela.

Nunca houve registro de uma mulher adquirir alguma doença sexualmente transmissível numa relação sexual na televisão. Os homossexuais raramente aparecem como personagens de novelas e, quando aparecem, em geral, são retratados de forma radical, como vítimas ou vilões, nunca como cidadãos comuns inseridos na vida cotidiana, como os demais personagens (Lowry, 1987:94).

A televisão é muito erotizada e a publicidade recorre frequentemente aos temas sexuais, para aumentar as vendas dos produtos

anunciados. Pesquisas revelam que as adolescentes norte-americanas despendem por ano, aproximadamente, 5 bilhões de dólares na compra de cosméticos e que, em 1977, quase um terço de todos os anúncios veiculados no horário nobre da TV usava a atração sexual, a juventude, a beleza, a insinuação e o apelo erótico de jovens belas e atraentes, como núcleo de sedução com fins publicitários (Baran, 1976).

TELEVISÃO E INFORMAÇÃO SEXUAL

A educação sexual da criança e do adolescente ocorre de três formas diferentes:

1 - De forma direta, dirigida e formal, através da educação e de informações recebidas através da família, escola ou de campanhas educativas oficialmente dirigidas.

2 - De maneira autodidática, informal, através de conversas e confidências entre amigos e namorados, acertos e erros cometidos na trajetória da experiência pessoal individual, podendo ocorrer eventuais leituras de livros científicos, escolhidos ao acaso ou por empréstimo de amigos.

3 - De maneira indireta, também informal, através dos modelos sociais que cercam a criança e o adolescente, exercendo alguma forma de influência sobre eles. As fontes principais deste tipo de informação são a mídia e os ambientes sociais, nos seus diversos segmentos.

As pesquisas e as análises de conteúdo dos programas televisivos podem revelar o que é mostrado às crianças e adolescentes, mas, na realidade, não podem revelar o que eles aprendem, de fato, em contato com estes materiais sexuais. Em função da sua penetração, sua acessibilidade e seus conteúdos atraentes e sedutores, a televisão torna-se um eficaz instrumento de (des)educação sexual. Assim, ela passa a atuar como um educador sexual alternativo, capaz de fornecer informações sexuais de todos os tipos, fieis ou tendenciosas, corretas ou distorcidas.

Esta *(des)educação sexual midiática* induz os adolescentes (e, muitas vezes, os adultos, também...) a fantasiarem o mundo real como se ele fosse estruturado da mesma forma que é retratado na televisão. Assim, o *mito sexual* televisivo cria a utopia do *pan-sexualismo hedonista* e do retorno ao princípio do prazer permanente.

Assim, para *fazer sexo*, bastaria apenas a empolgação, a excitação e o consentimento mútuo dos parceiros. Isso faz com que os adolescentes sexualmente ativos não se preocupem com a contracepção porque, para eles, o sexo *apenas acontece e não há tempo para se preparar* uma relação sexual que acontece ao acaso, sem planejamento prévio (Harris, 1986).

Uma investigação recente, realizada nos EE.UU., constatou que os adolescentes relataram que a televisão era igualmente encorajadora, ou mais encorajadora ainda, acerca do sexo, do que o(a) melhor namorado(a) e que a TV podia criar, entre os adolescentes, a fantasia de que todos estariam praticando sexo, descontraída e livremente, e se locupletando de prazeres, exceto eles, na sua supostamente tola abstinência. Esta situação, misto de fantasia e realidade, tem contribuído de maneira firme, lenta e gradativa para a antecipação do início da vida sexual dos adolescentes, conforme vem se registrando nas duas últimas décadas (Newcomer, 1984).

Os programas de educação sexual nas escolas, por sua vez, ajudam muito pouco os adolescentes, em virtude da sua obsolescência, carece e inadequação pragmática. Raramente estes programas escolares são abrangentes, interessantes e satisfatórios a ponto de atender aos interesses, curiosidade e, sobretudo, às necessidades dos adolescentes. Somente cerca de dez a vinte por cento deles têm algum conteúdo aproveitável. Quando isto ocorre, deve-se mais ao interesse e à formação pessoal do professor do que aos programas em si mesmos que, geralmente, não vão além de algumas aulas elementares, formais e preconceituosas sobre anatomia e fisiologia do aparelho reprodutor.

Na maioria das vezes, quando o aluno tem acesso a este tipo de informação, capenga e desatualizada, ele já não precisa mais dela, porque já iniciou, há muito tempo, a sua vida sexual, aos trancos e barrancos, e a adolescente ou já está grávida ou já se submeteu ao seu primeiro aborto. Assim, além de inúteis pela pobreza do seu conteúdo, essas informações quase sempre chegam tarde demais e trafegando pela contramão da sexualidade adolescente. Muitas vezes os adolescentes reciclam entre si as poucas informações de que dispõem, nem sempre corretas, mas geralmente distorcidas ou incompletas. Os parceiros(as) sexuais transformam-se em monitores e transmissores de um suposto saber sexual que na realidade não têm, revezando-se, entre si, no papel de educadores sexuais improvisados e alternativos dos colegas menos informados.

Diversos estudos realizados nos EE.UU., a partir de 1981, revelaram que as fontes de informação sobre sexo consideradas mais importantes eram, em primeiro lugar, os companheiros(as) e parceiros(as) sexuais, situando-se, em segundo lugar, a orientação dos próprios pais. Dentre estas pesquisas, uma das mais importantes e mais citadas, internacionalmente, é a que foi realizada pelo National Institute of Mental Health. Ela confirmou os achados supra-referidos, revelando que os adolescentes reconheciam, como as principais fontes de influência sobre o seu comportamento sexual, em primeiro lugar, os parceiros, depois os genitores e, finalmente, os meios de comunicação (Pearl, Bouthilet & Lazar, 1982).

As pesquisas revelaram, no entanto, um aspecto surpreendente da questão, pois os pais dos adolescentes pesquisados consideravam-se a fonte mais importante de educação sexual para seus filhos, acreditando que os meios de comunicação e os parceiros(as) situavam-se em segundo plano. Estes achados são de suma importância porque revelam uma significativa discrepância entre a visão dos adolescentes e a visão dos pais sobre a hierarquia de valores das fontes de informação sexual, na adolescência.

O relatório Harris, realizado em 1986, no entanto, investigou 1000 adolescentes em todo o país, e encontrou resultados que contradiziam as pesquisas anteriores e privilegiavam o papel dos genitores como educadores sexuais. Estes achados provocaram celeumas e controvérsias sobre o assunto. A solução conciliatória, todavia, foi oferecida pelo próprio Relatório Harris, que reconheceu que os parceiros(as), os amigos e os genitores, eram todos, por sua vez, também universalmente influenciados pela televisão. Resultaria daí um possível efeito cumulativo e extensivo da televisão, que superaria todos os outros, e estaria previamente embutido na educação transmitida pelos pais. Assim, os pais e os demais educadores alternativos estariam apenas repassando valores e conceitos que já lhes tinham sido transmitidos anteriormente pela televisão, assimilados e integrados no seu código de valores. Considerando-se este efeito cumulativo, a influência da televisão supera todas as demais. A TV é amplamente ubíqua, e sua influência nos primeiros anos de vida pode ser tão lenta e insidiosa que as crianças e adolescentes nem mesmo se dão conta do modo como são influenciados por ela.

Uma revisão do Relatório Harris, realizada em 1987, investigou 1250 adultos em toda a nação e constatou que mais de 80% dos adultos achavam que a TV exercia grande influência sobre os valores e o

comportamento dos adolescentes; 64% achavam que a TV encorajava o adolescente a se tornar sexualmente ativo e 66% acreditavam que a TV oferecia ao adolescente uma imagem distorcida sobre o sexo (Harris, 1987).

Não há a menor dúvida de que a televisão pode ser considerada o meio mais eficaz para divulgação de informações sobre a AIDS. Numa outra pesquisa realizada em 1988, entre 2.000 adultos, os investigadores constataram que 96% dos telespectadores tinham ouvido alguma referência acerca da AIDS nos últimos três meses que antecederam a pesquisa, e 73% achavam que a TV estava realizando um trabalho eficiente na educação do público contra esta doença.

"Não há a menor dúvida que a TV é um educador sexual eficaz e importante, ainda que as mensagens por ela transmitidas nem sempre sejam exatas, saudáveis ou específicas para a idade. Contudo, nas vidas dos adolescentes, é possível que a TV seja o mais importante educador sexual porque os genitores, as escolas e os companheiros são fontes ineficazes, a TV é consumida em grande escala desde os dois anos de idade, durante a infância e a adolescência, a programação e os anúncios da TV são freqüentemente sensuais e, muitas vezes, os adolescentes acreditam que aquilo que vêem na TV seja real. Essa crença na realidade é maior entre crianças e adolescentes mais jovens, que são os maiores consumidores de TV, e entre as adolescentes onde ocorrem os maiores índices de gravidez" (Harris, 1986).

AFINAL, O QUE A TELEVISÃO ENSINA ?

Inúmeros estudos têm comprovado a indiscutível capacidade da televisão não só para transmitir informações mas, sobretudo, para moldar atitudes e determinar valores, através de uma ação direta e indireta sobre a percepção que os telespectadores desenvolvem acerca do comportamento e da realidade social. Esta influência contribui, decisivamente, para o estabelecimento das normas culturais e interpretação das mensagens relativas aos comportamentos retratados e vigentes.

"As atitudes dos adolescentes são maleáveis e a TV proporciona-lhes o primeiro vislumbre real do mundo secreto do

sexo adulto, antes que eles possam aprender através de experiência de primeira mão. Em consequência disso, ela pode oferecer aos adolescentes roteiros para o seu comportamento sexual, ensinando-lhes acerca dos papéis do sexo, da resolução de conflitos e dos padrões de gratificação sexual que eles seriam incapazes de observar e obter em outro lugar e outras fontes" (Silverman-Watkins, 1983).

Esta situação pode confundir o adolescente que, em plena efervescência da sua crise de identidade pessoal e sexual, vive agora o epicentro desta crise, na busca da elaboração do luto pela sexualidade infantil ultrapassada. Os antigos papéis sexuais da infância entram agora numa tumultuada mutação, marcada por incertezas e indefinições, difíceis de serem manejadas, porque ele ainda está imaturo para perceber as múltiplas alternativas e para responder aos múltiplos apelos sexuais que lhe são expostos e apresentados pela televisão e pelo mundo circundante. Diante dele, apresenta-se um farto banquete e abre-se uma ampla via régia erótica para a satisfação dos prazeres hedonistas, sem que ele tenha atingido um estágio de maturidade e capacidade necessárias para a escolha adequada das prioridades a serem assumidas.

As adolescentes que mais intimamente se identificam com os seus ídolos da televisão e que acham que os modelos sexuais são a exata representação da sexualidade que elas comunicam são, em geral, pessoas insatisfeitas com a própria sexualidade: se ainda são virgens, estão insatisfeitas com a sua virgindade e, se são sexualmente ativas, estão insatisfeitas com o seu desempenho sexual (Baran, 1976).

O Relatório Guttmacher, realizado nos EE.UU., revelou que os mais altos índices de gravidez na adolescência ocorrem naquele país, superando os índices de outros países desenvolvidos com os quais foi estabelecido o paralelo. Este relatório afirma que os adolescentes norte-americanos parecem haver herdado o que há de pior de sua exposição às mensagens acerca de sexo veiculadas pela televisão, cinema, música, rádio e outros meios de comunicação. O relatório chega às seguintes conclusões:

"A televisão, o cinema, a música popular e o rádio, informam aos adolescentes que o sexo é romântico, excitante, divertido; que o sexo e as relações pré-conjugais são formas altamente gratificantes de prazer que eles observam entre os adultos com os quais convivem.

*Não obstante, contraditoriamente, ao mesmo tempo, as jovens recebem mensagens ambivalentes que afirmam que as moças decentes devem dizer **não** ao sexo.*

Quase nada do que vêem ou ouvem na televisão sobre sexo lhes informa acerca da anticoncepção ou da importância em evitar a gravidez; ouvem mais acerca de abortos e estupros do que acerca da contracepção. Tais mensagens levam a uma ambivalência que reprime a busca de comunicação e expõe a adolescente a um maior risco de gravidez, nascimentos ilegítimos e abortos" (Jones, 1985).

Para Strasburger, a televisão tem assumido o papel de principal educador de crianças e adolescentes nos EE.UU. Isso aconteceu não por opção ou delegação, mas por omissão dos segmentos responsáveis pela educação das novas gerações. Ainda que ela quisesse - como efetivo meio de comunicação que é - usar o seu poder, de uma forma positiva, para conduzir a juventude a um aprendizado saudável acerca das relações humanas e da sexualidade, não seria bem sucedida porque, atualmente, sua influência é mais negativa do que positiva (Strasburger, 1989).

Estas afirmações de Strasburger são amplamente aceitas pela maioria dos pesquisadores, e achamos que as suas idéias aplicam-se, também, à televisão brasileira. No entanto, desejamos fazer a ressalva que as raízes do erotismo são mais abrangentes e mais profundas do que a própria televisão, considerada em si mesma como meio de comunicação e veículo direto e indireto de educação de massa. Na verdade, as raízes do erotismo nascem e crescem no lar, na vida comunitária, nas experiências sociais em geral e, sobretudo, no mundo interior de cada um, estruturadas, dinamizadas e potencializadas pelo tipo de personalidade do sujeito.

O que a televisão realiza é a liberação dos impulsos preexistentes, normais ou perversos, de cada um. É sabido que a comunicação de massa nunca age por si própria e isoladamente sobre um indivíduo. Qualquer que seja o seu efeito, ele será fruto de uma ação conjunta de um conglomerado de forças determinantes e causais, dentre as quais as duas mais importantes são as estruturas da própria personalidade individual e suas interrelações com os grupos sociais. Assim, o erotismo na televisão poderá exercer influências nos usos e costumes de uma comunidade, mas não modificará, jamais, a natureza humana.

A televisão, como os demais órgãos de comunicação social, apresenta o mundo como ele é e não como gostaríamos que ele fosse. O

erotismo sempre existiu, antes mesmo do advento da televisão, e não seria a extinção deste privilegiado meio de comunicação de massas que baniria os seus excessos e os males por ele provocados, pois as situações geradoras destes fenômenos sociais permaneceriam. Não há, porém, como eximir a televisão do seu papel de agente estimulador ou banalizador destes comportamentos, nem sempre desejáveis.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALTENFELDER, M. Os Meios de Comunicação e os Direitos Humanos. *Cadernos de Comunicação - PROAL*, 3, p. 7-8, 1978.
- ATKIN, C. Tendências Atuais em Pesquisa sobre a Criança e a Televisão. *Cadernos de Comunicação - PROAL*, 4, p. 40-44, 1978.
- BARAN, S.J. Sex on TV and Adolescent Sexual Self-image. *J. Broadcast*, 20, p. 61-68, 1976.
- BERGMAN, A. Condoms for sexually active adolescents. *Am. J. Dis Child*, 134, p. 247-9, 1980.
- BUCHTA, R.M. Attitudes of Adolescents and Parents of Adolescents Concerning Condom Advertisements on Television. *J. Adolescent Health Care*, 10, p.220-223, 1989.
- CSIKSZENTMIHALYI, M. The Pressured World of Adolescence. *Planned Parenthood Review*, Spring, p. 2-4, 1986.
- GREENBERG, B.S., ABELMAN, R., NEUENDORF, K. Sex on the Soap Operas: Afternoon Delight. *J. Communication*, 31, p. 83-89, 1981.
- HARRIS, L. et alii. *Public Attitudes About Sex Education, Family Planning and Abortion in the United States*. New York, Planned Parenthood Federation of America, 1985.
- _____. *American Teens Speak: Sex Myths, TV and Birth Control*. New York: Planned Parenthood Federation of America, 1986.
- _____. *Attitudes about Television, Sex and Contraception Advertising*. New York: Planned Parenthood Federation of America, 1987.

- _____. *Sexual Material on America Network Television during 1987-1988 season*. New York: Planned Parenthood Federation of America, 1988.
- JONES, E.F., FORREST, J.D., GOLDMAN, N. et alii. Teenage Pregnancy in Developed Countries: Determinants and Policy implicants. *Fam Plann Perspect*, 17, p. 53-63, 1985.
- LOWRY, D.T., LOVE, G., KIRBY, M. Sex on the Soap Operas: Patterns of Intimacy. *J. Communication*, 31, p. 90-96, 1987.
- NEWCOMER, S.F., BROWN, I.D. *Influences of Television and Pears on Adolescents' Sexual Behavior*. Paper presented at the American Psychological Association Meeting, Toronto, Canada, August 26, 1984.
- NIELSEN COMPANY, A.C. *Report on Television*. New York: A.C. Nielsen Company, 1984.
- PEARL, D., BOUTHILET, L. & LAZAR, J. (Eds.) *Television and Behavior: Ten Years of Scientific Progress and Implications for the Eighties*. Summary Report, Vol. 1, Rockville, Maryland: National Institute of Mental Health, 1982.
- SILVERMAN-WATKINS, L.T. Sex in the Contemporary Media. In: MADDOCK, J.W., NEWBECK, G., SUSSMAN, M.B. (Eds.) *Human Sexuality and the Family*. New York: Haworth Press, 1983.
- STRASBURGER, V.C. A Sexualidade da Adolescente e os Meios de Comunicação. In: *Clínicas Pediátricas da América do Norte*. Vol. 3/89, Rio de Janeiro: Interlivros, 1989.
- _____. Does Television affect learning and school performance? *Pediatrician*, 13, p.141-147,1986.
- _____. When parents ask about the influence of TV on their kids. *Contemp Pediatr*, 1, p.18-30, 1985.
- _____. *1988 Report on Television*. Northbrook, Illinois: A.C. Nielsen Company, 1988.

EDUCAÇÃO ABERTA E COMUNICAÇÃO EM SALA DE AULA

Edivaldo M. Boaventura

Professor da Universidade Federal da Bahia

SUMÁRIO

Entendendo como principal fundamento da educação aberta a qualidade do relacionamento entre professor e aluno, bem como entre alunos e alunos, parte-se para uma comparação entre as orientações da educação tradicional e da educação aberta. As duas têm fundamentos filosóficos e psicológicos com características marcadamente diferenciadoras. Vale o cotejo para bem explicitar os propósitos da educação aberta, principalmente a sua aplicação no desenvolvimento de um clima favorável na sala de aula.

Dessa maneira, depois do confronto dos dois sistemas - educação aberta e educação tradicional - o artigo procura mostrar o emprego da educação aberta nas estratégias do ensino superior desde o arranjo físico, passando pela identificação das partes e dos objetivos emergentes, até alcançar a auto-avaliação.

COMPARAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO ABERTA E EDUCAÇÃO TRADICIONAL

Dentre os vários sistemas educacionais alternativos, como educação individualmente guiada, educação montessoriana, educação individual, modelos psicoterápicos, behaviorismo, educação **by appointment**, apresentados por Edward Ignas e Raymond J. Corsini ¹, é possível se estabelecer o cotejo entre a educação aberta e a educação tradicional.²

Fundamentação

O problema central entre a educação tradicional e a educação aberta está no fundamento filosófico. Enquanto a primeira enfatiza o conhecimento, a segunda, a existência. Conhecer, para a educação tradicional, é o mais importante, bem como a sua qualidade. Para a educação aberta, a ênfase se coloca na qualidade do ser, sendo o conhecimento um meio da educação e não o seu fim. A questão final da educação não é o que o homem sabe, mas o que ele é. Segundo esse enunciado, o sistema da educação tradicional vai propugnar pelo corpo de conhecimento e pelas habilidades que o aluno aprende. E a criança pode aprender melhor na escola, entrando com a idade adequada para a sala de aula. Em razão dessa dicotomia, há muitas conseqüências, como a questão da avaliação por testes, na educação tradicional, versus a consideração da melhor medida para o trabalho do aluno.

Onde se situam os fundamentos psicológicos para lastrear as duas correntes? Na tradicional, há influência da psicologia do comportamento, em geral, e de Skinner, em particular. Desde o momento em que a criança entra na sala de aula, o seu comportamento é considerado pelo sistema de prêmio e competição. A educação aberta tem diferente fundamento. Dentre os psicólogos modernos, Jean Piaget tem marcante influência, especialmente no que se refere ao seu ponto de vista sobre as experiências concretas na aprendizagem da criança. Segundo o pressuposto que o crescimento

intelectual e o desenvolvimento psicológico tomam lugar destacado numa seqüência de experiências, conhecida é a dificuldade da criança para pensar em abstrato. A motivação, na educação aberta, encontra outras justificativas que não prêmio, punição e competição. O importante, nessa orientação, é o objetivo educacional de ajudar o aluno a crescer e a se desenvolver da melhor maneira possível como indivíduo, sem atenção ao desempenho dos outros. Assim a educação aberta pode ser definida como genuinamente centrada no aluno, enquanto para a educação tradicional a principal preocupação está na aquisição de um corpo de conhecimento. Para a primeira, a aprendizagem deve corresponder às necessidades das crianças conforme as facilidades do meio.

Características

Considere-se que há um grupo de características para cada um desses sistemas. Para a educação tradicional, por exemplo, são elementos típicos:

- a) os alunos são normalmente levados à escola conforme a moradia no distrito geográfico;
- b) a designação para a sala de aula está baseada na idade;
- c) a entrada obedece a determinada faixa etária;
- d) a promoção anual é por grau;
- e) a escola é gerida autoritariamente e se espera que o aluno proceda conforme os padrões pré-estabelecidos;
- f) o professor tem a responsabilidade da instrução de acordo com o currículo estabelecido;
- g) a maior parte da instrução é dirigida pelo professor;
- h) a promoção é baseada no julgamento do professor;
- i) o currículo é composto de temas acadêmicos; e
- j) o material instrucional mais comum é o livro-texto.³

Outras são as características da educação aberta, segundo Katz.⁴ Há educação aberta quando:

- 1) o espaço escolar é usado menos rigidamente, de forma mais livre e mais flexível;
- 2) as atividades das crianças são múltiplas e variadas;
- 3) a origem das atividades é bem mais espontânea, mais centrada no aluno e menos centrada no adulto;
- 4) a relação dos assuntos estudados é bem mais larga e mais aberta;
- 5) tempo e horário também são mais flexíveis;

- 6) as interações entre professor e aluno são iniciadas tanto pelo professor como pelo aluno;
- 7) o objetivo maior do professor é freqüentemente o indivíduo, mais do que o grupo, a depender da linha de abertura; e
- 8) a interação entre os alunos é livre e sem maiores restrições.⁵

Ainda há outros pontos a considerar. O processo de ensino, por exemplo, na educação tradicional é muito mais transmitido oralmente pelo professor. Pesquisas revelam que o professor nesse sistema fala 60 a 90% do tempo. Já na educação aberta, as colocações verbais acompanham as experiências com objetos. Quando o estudante aprende, ele reparte com os outros. Aí há o estímulo à cooperação e à colaboração, que são valorizadas. Por fim, no processo de avaliação, se a educação tradicional apura pelo teste e pela observação pessoal do professor, na educação aberta "a medida do trabalho do aluno é o próprio trabalho do aluno". A melhor maneira de avaliá-lo é observando-o ao longo do período escolar.

Qualidade do relacionamento professor-aluno

O relacionamento professor-aluno não é importante apenas para a educação aberta, contanto que seja por ela mais enfatizado. A esse propósito, John Withall ressalta o ponto de vista da qualidade do relacionamento entre alunos e facilitadores da aprendizagem e entre alunos e alunos, como ponto central da educação aberta.⁶

Em verdade, a educação aberta fundamenta-se na confiança para que haja interação entre aluno e professor. O instrutor deve demonstrar espírito de abertura na comunicação com os estudantes. Essa atitude é indicada pela falta de dissimulação da parte dos comunicadores na situação de sala de aula. E essa abertura tem dois caminhos para ser operativa: o desenvolvimento de valores e percepções entre alunos e professor, e, do mesmo modo, entre alunos e alunos. A comunicação nos dois sentidos tende a desenvolver uma sala de aula aberta, com um diálogo colaborativo, verbalizando ou não, entre os participantes, sob a forma de idéias, entendimentos e conceitos.

Na educação aberta, os alunos e o facilitador da aprendizagem desenvolvem juntos um espaço cognoscitivo e semântico, isto é, o uso de palavras e linguagens que convêm aos significados e às comunicações concernentes. Confiança, respeito, abertura e tráfico comunicativo em dois sentidos são os elementos operacionais para o desenvolvimento de um clima favorável, que conduz à qualidade do relacionamento entre alunos e

professor. A qualidade do relacionamento interpessoal é o cerne da educação aberta, caracterizado pelo mútuo respeito, abertura e fluência na comunicação entre partes, tanto as dirigidas dos alunos para o instrutor, como as horizontalmente orientadas entre os estudantes.

Os constituintes desse relacionamento comunicativo - confiança, respeito, abertura - são inicialmente nutridos e enriquecidos pelo professor. Para tanto, ele é identificado geralmente como o facilitador da aprendizagem em relação aos estudantes. O professor, como facilitador, assume a maior responsabilidade, mas não a total, para criar as condições psíquico-sociais que ajudam a incrementar as probabilidades de aprendizagem, de investigação, e de discussão de problemas liderados pelo professor. A conclusão a que se chega é a de que o profissional mais importante em toda situação de ensino-aprendizagem é o professor. Deverá estar sempre alerta para o fato de que, como profissional, pode e deve aprender com os alunos, encorajando-os para o cumprimento das funções de ensino pela colocação de questões, pelo oferecimento de informações e pelo acatamento de hipóteses geradas entre ele e os companheiros de aprendizagem. Como os psicólogos sociais têm afirmado, os papéis e as funções do professor e do aluno podem, apropriada e legitimamente, serem dirigidos para que o clima de sala de aula leve à aprendizagem e ao crescimento do grupo. Dessa forma, a participação dos alunos nas decisões, nos procedimentos, nos objetivos e nos critérios de avaliação muito ajuda a elevar este clima. Elementos que serão identificados e desenvolvidos a cada momento pelo professor e pelos alunos, trabalhando todos juntos.⁷

Clima na sala de aula

Na circunstância especial da sala de aula - e a filosofia da **open education** foi muito desenvolvida em função dessa situação - a importância do clima organizacional talvez seja um dos aspectos mais importantes da educação aberta. Clima estabelecido abertamente, que colabora no entendimento de uns com os outros, isto é, professor, alunos e alunos entre si. Os educadores como facilitadores da aprendizagem necessitam desenvolver a interação com os alunos, especialmente em quatro conceitos ou direções: **rapport**, relevância, prontidão e valor ⁸. Pelo **rapport**, o relacionamento deve ser o mais cedo possível estabelecido entre professor e aluno, envolvendo confiança, respeito e abertura. Pelas atividades e experiências se engajam as partes e determinam a relevância das necessidades, objetivos e aspirações dos alunos. Considera-se seriamente a

prontidão da parte dos alunos e seu emprego em novos conceitos, estratégias e informações que devem ser encorajadas e cultivadas pelo facilitador da aprendizagem. Por último, o professor deve passar das operações de instrução e de aprendizagem para o motivo desejado pelos alunos.⁹

APLICAÇÃO DA EDUCAÇÃO ABERTA NAS ESTRATÉGIAS DO ENSINO SUPERIOR

Depois da educação aberta ser comparada com a educação tradicional, vistas fundamentações e características, e ser conceituada como objetivando a qualidade do relacionamento professor-aluno, podem-se encarar algumas situações com o seu emprego nas estratégias do professor no ensino superior, sob a inspiração de John Withall.

Com o tempo e com o desenvolvimento das experiências, o professor vai descobrindo, selecionando e explorando as condições mais favoráveis com a finalidade de alcançar os objetivos do ensino. Ensino esse, geralmente, organizado em uma matéria ou disciplina. A educação aberta pode, dessa maneira, influenciar as estratégias do ensino, sendo sempre aperfeiçoadas pelo professor, inclusive agregando novos modos e novas experiências. Com o tempo, cada professor vai desenvolvendo justificativas para manter as suas estratégias, fundamentadas em Piaget, ou em Rogers ou de outra inspiração.

Aproximação dos processos de ensino com os conteúdos

O professor ao ministrar um curso, matéria ou disciplina procurará tanto quanto possível aproximar e identificar os processos de ensino com os conteúdos selecionados. Desse modo, o professor, como educador, deve demonstrar toda abertura na comunicação e na interação com os estudantes. Conforme foi afirmado anteriormente, a abertura para ser operativa caminhará pela via do desenvolvimento de valores e de percepções entre alunos e professor, por um lado, e pela interação entre alunos e alunos, do outro. A comunicação nesses dois sentidos só fará desenvolver um clima favorável na sala de aula.

É dentro desse contexto que John Withall coloca, muito concretamente, uma série de sugestões, como arranjo físico da sala de aula, identificação das partes, dados sobre os alunos, objetivos emergentes, entrada no conteúdo da matéria ensinada pelas reações escritas às leituras.¹⁰

No entanto, é preciso ter sempre presente que o fundamento principal da educação aberta está na qualidade do relacionamento entre professor e alunos e entre alunos e alunos. Esse é o ponto crucial.

Arranjo físico da sala de aula

E, para iniciar, o primeiro cuidado é com o arranjo físico da sala de aula, com a disposição dos móveis e instalações, que é o responsável inicial pela criação de um bom clima organizacional. O círculo de carteiras, onde o professor e alunos tenham a mesma posição, uns em face dos outros. Não há cátedra, nem cadeira e nem trono professoral. Há necessidades comuns, mas com responsabilidades diversas, isto é, com papéis diferenciados.

Identificação das partes

Em seguida, para que se estabeleça o relacionamento e se "quebre o gelo", é preciso que alunos e professor se conheçam. É o estabelecimento do **rapport**. O aconselhável é que tudo comece pela informação pessoal, que se constitui na chave de abertura da sala de aula. Sem essa identificação pessoal das partes, a sala está fisicamente aberta, com portas e janelas até escancaradas, porém fechadas, porque as partes não se conhecem. Assim é preciso conhecer o nome exato do professor, o título da disciplina e talvez o principal livro de referência. O professor poderá perguntar, como faz Withall: "conjeturo que o aluno queira uma boa nota nessa matéria, pois bem, deixe-me mostrar as alternativas que você pode escolher para obter um bom conceito".

Dados sobre os alunos

A terceira sugestão são os dados básicos sobre alunos: formação, experiência anterior, posição no curso, estado civil, gostos e interesses, emprego ou ocupação, bem como outras informações consideradas importantes para a obtenção de clima sincero de abertura. Duas informações são fundamentais para o professor: motivo da escolha da disciplina e expectativas quando nela se matricularam. É sumamente importante esse processo de dentro para fora, com a máxima sinceridade, criando confiança mútua. Nessa progressão, do professor longinquamente apontado na caderneta, no quadro ou no catálogo, passa-se a alguém com quem se irá trabalhar durante determinado período de tempo, um semestre, um ano ou um curso. A informação pessoal e os dados sobre os alunos são importantes

para o direcionamento dos assuntos, influenciando no clima e estabelecendo o **rapport**.

Objetivos emergentes

Para o próximo encontro da classe, como grupo, é conveniente especificar os objetivos emergentes. Com as informações pessoais, é possível a discussão dos objetivos emergentes definidos pelo grupo. É possível, dentro das estratégias da educação aberta, indagar o que se espera alcançar de uma disciplina, além das notas, no final do período. Evidente que o professor deve saber conduzir o processo para que o grupo enuncie o que deseja aprender naquele momento e durante a etapa que se inicia. Esse comportamento é bem diferente daquele outro em que os objetivos são fornecidos de uma vez pelo professor. Os objetivos emergentes criam compromissos. O professor com o tempo, experiência e conhecimento deve saber discutir com os alunos, fazendo com que eles vão enunciando, sugerindo e refletindo sobre a aprendizagem com a experiência que cada qual trouxe e desenvolveu.

Entrada no conteúdo da matéria e reações escritas das leituras

Aproximando cada vez mais o processo de ensino com os conteúdos selecionados, como entrar na matéria substantiva? Para tanto é preciso ler de dez a doze capítulos, textos básicos e artigos. Ler e escrever sobre as leituras. A leitura é necessária como entrada nos temas, para discussão e acréscimo da aprendizagem. Como induzir a leitura cada vez menos freqüente? Além disso, como escrever espontaneamente sobre o que se leu e discutiu? E produzir, pelo menos, duas a três reações escritas por semana? O que se pede são duas páginas escritas como resultado da leitura. São pequenos relatórios de reação ao que se percebeu, espontaneamente, retirados os pontos principais da matéria impressa. É importante transferir para o papel o que se observa, se percebe, se sente ou se nota. À proporção em que forem escritas as reações, vão sendo entregues ao professor, que as devolve com os **feedbacks**, assinalando pontos essenciais - **gist** - para serem comunicados à classe. Os **reaction reports** não são resumos, nem resenhas, são essencialmente reações ao que se leu.

Com esses ingredientes, colhidos das leituras, faz-se circular as idéias, os conhecimentos julgados mais significativos. O que deve ser estimulada é a percepção do aluno no momento em que está aprendendo. Dentro dessa linha, os significados representam descobertas pelos próprios

estudantes. A aprendizagem é também uma questão de significados que são descobertos pelos inter-relacionamentos pessoais. Para tanto, os alunos devem ter a liberdade de escolher livros, artigos, capítulos ou outros materiais impressos relevantes para o interesse e para o conhecimento de todos que compõem o grupo, além do livro-texto indicado e da bibliografia sugerida pelo instrutor.

Além das leituras, espontaneamente escritas, podem ser identificados projetos ou tópicos para serem desenvolvidos em trabalho escolar. Nesse caso, faz-se uma combinação das reações escritas com o trabalho final mais formalizado.

Auto-avaliação

Finalmente, aos alunos é sugerida a auto-avaliação, que deverá ser estabelecida de acordo com os critérios conjuntamente discutidos entre alunos e professor. Dentre outros aspectos, é importante saber o que o aluno fez para alcançar os objetivos. O que foi acrescentado com a aprendizagem durante o tempo decorrido, bem como métodos, atitudes, comportamentos, habilidades, desempenhos, participações e outros.

Em suma, com a informação pessoal, enriquecida da experiência, atualizada no relacionamento, se desenvolve o **rapport**, constantemente alimentado pelas reações escritas que, analisadas pelo professor, retornam à sala de aula para discussão do essencial, culminando todo esse processo com a auto-avaliação. Durante todo o período, aliás, a auto-avaliação deve ser estimulada para o fomento ao espírito de confiança no aluno.

Para concluir, a comparação entre educação aberta e educação tradicional privilegiou a qualidade do relacionamento entre professor e aluno e entre alunos e alunos, como ponto central da educação aberta, capaz de influenciar na criação de um bom clima na sala de aula. Aplicando a educação aberta às estratégias do ensino superior, há uma aproximação crescente dos processos de ensino com os conteúdos. A educação aberta é responsável por uma série de procedimentos que facilitam o relacionamento entre as partes no processo ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. IGNAS, Edward and CORSINI, Raymond J. *Alternative Educacional*

- Systems*. Itaca: F. E. Peacock Publishers, 1979, p. 20-55, p. 102-150.
2. BOAVENTURA, Edivaldo M. *Traditional Education and Open Education. A Comparison Between Two Systems*. A paper presented to Dr. Short, C&S 575, 1979.
 3. Ibid., p. 3-4.
 4. Ibid., p. 4-5.
 5. COOMBE, Arthur W. et alii. *The Professional Education of Teachers*. 2nd Ed., Boston: Allyn and Bacon, 1977.
 6. WITHALL, John. *Toward and Operational Definition to Open Education*. The Pennsylvania State University, College of Education, Department of Educational Psychology.
 7. BOAVENTURA, Edivaldo M. Educação aberta e educação tradicional. *A Tarde*, Salvador, 19 jun. 1987.
 8. WITHALL, op. cit., p. 5.
 9. BOAVENTURA, Edivaldo M. Clima na sala de aula. *A Tarde*, Salvador, 26 jun. 1987.
 10. BOAVENTURA, Edivaldo M. As estratégias do professor. *A Tarde*, Salvador, 31 jul. 1987.

A MEDIAÇÃO SEMIÓTICA NA ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS DE CLASSES POPULARES

Dalva Maria de Andrade Martins

Professora da Universidade Federal da Bahia

O presente tema nasceu e começa a crescer no bojo das contradições que impulsionaram mudanças na nossa concepção e prática pedagógica. Tem sido tortuoso e conflitante o caminho percorrido na identificação e análise das relações entre as estruturas pré-existentes na criança, na fase inicial de escolarização, e a promoção de situações que lhe possibilitem construir um conhecimento historicamente acumulado sobre a natureza da língua escrita. Essa é um grande desafio para o educador que descobre, no movimento da prática pedagógica alicerçado na ação-reflexão-ação, a influência de ideologias empiristas, liberalistas e funcionalistas na fragmentação do saber, e, conseqüentemente, no ocultamento das múltiplas variáveis que interagem no processo de conhecimento.

A nossa formação profissional, adquirida nos cursos de Magistério, Reciclagens, Pedagogia, Psicologia ou até mesmo Pós-Graduação, não resolve por si o impasse da inocuidade dos princípios teóricos advindos

dessas ideologias, quando a intenção é possibilitar ao sujeito a apropriação e reconstrução do conhecimento.

Se, para nós pesquisadores, é difícil viabilizar uma ação pedagógica transformadora, que dizer do conjunto dos professores alfabetizadores, cujas condições de trabalho, sobrevivência e formação teórica são extremamente precárias? Para estes sobra apenas, quando acontece, a incubação de certos conhecimentos, fragmentados e distorcidos, que redundam, geralmente, numa concepção mecanicista de alfabetização, manifestada pela ênfase no processo de representação de fonemas em grafemas e de grafemas em fonemas.

Nesse contexto não há lugar para a alfabetização como compreensão e expressão de significados mediados pela linguagem, que emerge e se desenvolve nas e pelas interações sociais, antes mesmo da criança ingressar na escola.

Assim, a escola desconhece que a palavra, como unidade semântica, não pode ser reduzida à correspondência entre sinais gráficos e sons. Ela é, acima de tudo, uma representação simbólica que não aponta diretamente para o objeto, mas se constitui em mediações que suscitam, no indivíduo, a idéia ou referência do que é nomeado. Daí a importância de se articular palavra-mundo, para que a palavra encontre significação e ressonância afetiva no indivíduo.

A escola deve assumir o papel político e social de transmitir a todos o conhecimento sistematizado detido pela classe dominante. Esse conhecimento, que se inicia no processo de alfabetização, só será apropriado pela classe dominada quando a língua escrita, que se aproxima mais da variedade culta padrão, não se constituir apenas num privilégio daqueles que detêm o poder. Isto só será possível na medida em que as experiências de vida do alfabetizando forem incorporadas ao seu processo de aprendizagem.

A busca dessa perspectiva pedagógica foi se consolidando no curso das interações com professores alfabetizadores que expressavam seus conflitos e dificuldades adjacentes ao ensino da língua escrita.

Esse processo discursivo estabeleceu-se como ponto de partida para um projeto cuja preocupação básica foi a de promover o estabelecimento de relações entre jogo, trabalho e criatividade na aprendizagem da leitura e escrita de crianças de classes populares.

PRESSUPOSTOS BÁSICOS

Identificar as relações entre jogo, trabalho e criatividade no processo de alfabetização implica conceber o jogo não como mera atividade prazerosa, instintiva, espontânea, cujo fim último é a liberação de tensões, mas como uma forma de comportamento que contribui para o desenvolvimento intelectual e solução de problemas, devendo ser estimulado na escola. (Piaget, 1971; Vygotsky, 1988).

Vygotsky estabelece uma relação mais estreita entre jogo, trabalho, criatividade e aprendizagem escolar, ao mostrar a importância da dimensão simbólica para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Argumenta que essa elaboração é, basicamente, sócio-histórica e cultural. Assim, o trabalho constitui o meio fundamental de relacionamento do homem com a natureza, bem como das relações entre o uso dos instrumentos e o desenvolvimento da linguagem. No que se refere ao uso dos instrumentos, esse autor vê nos brinquedos produzidos pelas crianças pobres, com seus próprios recursos, o meio principal do seu desenvolvimento cultural.

O jogo ou a interação da criança com o brinquedo é de natureza dialética: de dependência e de autonomia, porque ela usa a imaginação para transformar os objetos e as formas de comportamento disponíveis no seu ambiente. Assim, o comportamento lúdico é criativo. Desde cedo, a contradição entre os desejos, que só podem ser satisfeitos no futuro, e a necessidade de gratificação imediata, é resolvida através dos jogos e brinquedos pela imaginação, que surge, basicamente, da ação, dirige o desenvolvimento e propicia um controle elementar do pensamento abstrato. Dessa forma, destaca-se a possibilidade de um paralelo entre o brinquedo e a instrução escolar porque, em ambos os contextos, a criança elabora habilidades e conhecimentos que passa a internalizar.

Também para Piaget, o jogo tem a ampla função de atualizar a capacidade humana de criatividade intelectual. Embora esse autor aponte uma desvinculação entre o brinquedo espontâneo das primeiras idades e o desenvolvimento conceitual, pelo predomínio da assimilação dos objetos à estrutura egocêntrica do pensamento infantil, admite a possibilidade de construção do pensamento lógico nas interações da criança com o seu grupo, no brinquedo espontâneo social, pelas oportunidades de acomodação às idéias dos outros.

Piaget concebe o conhecimento como resultado de uma construção ativa do sujeito sobre o objeto. Dessa forma, o sujeito tem que se relacionar com o objeto, agir diretamente sobre ele e transformá-lo, porque o conhecimento está baseado em transformações provocadas pelo envolvimento do sujeito com o objeto. Nesse sentido, todo conhecimento é criativo. Portanto, para que haja aprendizagem da leitura e escrita, é importante considerar o processo através do qual o indivíduo representa e reelabora esse conhecimento, o que significa levar em conta o saber que a criança já possui, antes de ingressar na escola, adquirido através de suas experiências lúdicas, criativas e produtivas.

Segundo Vygotsky, o brinquedo, como o desenho, a dramatização, a fala e a escrita, pode ser considerado como uma espécie de signo que representa a realidade interna do indivíduo. Contém uma situação imaginária, estando mais orientado, internamente, pelas motivações e tendências pessoais.

Para esse autor, o brinquedo preenche as necessidades da criança, constituindo um motivo para a ação e dirigindo o seu comportamento, não apenas pela percepção imediata do objeto ou da situação, mas também pelo significado desta situação. Torna-se, pois, procedente, na prática pedagógica da alfabetização, a promoção de situações que propiciem as relações entre o brinquedo e a aprendizagem da linguagem escrita, entendida esta última como compreensão e expressão de significados. Tal perspectiva encontra respaldo na abordagem sócio-histórica de Vygotsky, ao mostrar que a linguagem escrita, como um simbolismo de segunda ordem, está relacionada à linguagem falada, que lhe serve de elo intermediário na representação das entidades reais e das relações entre elas. Assim, critica a consideração puramente mecânica da aprendizagem:

"... até agora a escrita ocupou um lugar muito estreito na prática escolar em relação ao papel fundamental que ela desempenha no desenvolvimento cultural da criança. Ensina-se às crianças a desenhar letras e a construir palavras com elas, mas não se ensina a linguagem escrita"

Sugere-nos, para compreensão do desenvolvimento desse sistema de signos na criança, uma análise histórica das relações existentes entre o desenho, a dramatização e o brinquedo, considerados como precursores da futura escrita. Nesse particular, destaca as relações entre os gestos e os signos escritos referentes aos rabiscos feitos pelas crianças que, através dos

recursos da dramatização, mostram nos desenhos aquilo que querem, sendo os traços a continuidade da representação gestual:

"... gestos são escritos no ar, como os signos escritos são gestos que foram comunicados (...) o que une os gestos à linguagem escrita é o brinqueado da criança."

Dentre essas representações, destaca a fala, que se constitui numa mediação significativa para emergência e desenvolvimento de outros sistemas de signos.

A explicação, para Vygotsky, do processo de apropriação das formas historicamente constituídas de representação da realidade, entre as quais a linguagem escrita, está intrinsecamente relacionada com as mudanças qualitativas na história do desenvolvimento intelectual. Esse processo é considerado através da internalização progressiva que surge nas e pelas interações sociais e se transforma pelo processo de mediação.

DESCOBRINDO MEDIAÇÕES SEMIÓTICAS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DA ALFABETIZAÇÃO

Foi no cotidiano da sala de aula, partilhando com o professor e as crianças do processo de aprendizagem, que fomos descobrindo as relações entre a teoria e a prática da alfabetização. O processo interativo cria o espaço de contradição, impulsionando o confronto, as negociações e mudanças significativas na compreensão desse objeto de estudo. Aos poucos descobrimos a importância da abordagem sócio-histórica no estudo da forma como a criança constrói o seu conhecimento.

A nossa preocupação inicial, no que se refere à aquisição da língua escrita, era a de, com base nos princípios piagetianos, promover situações desafiadoras que gerassem no indivíduo conflitos cognitivos na sua relação com o objeto do conhecimento. Isso, porém, acontecia num contexto em que se promovia a construção coletiva de instrumentos de aprendizagem: atividades lúdicas, interação entre crianças e professores na solução coletiva de problemas, relação entre oralidade, arte integrada, jogos e a criação de textos espontâneos.

Nesse contexto, descobrimos, tal como Smolka (1988), que o desenvolvimento da expressão escrita decorre das possibilidades de interação e interlocução entre crianças e professores. O conflito cognitivo provocado

na interação do sujeito com o objeto, como é compreendido na concepção de Piaget, deve ser reavaliado, considerando-se o papel das interações sociais que se internalizam e se transformam, constituindo-se em mediações que possibilitam a aprendizagem e o desenvolvimento de formas cada vez mais complexas de comportamento.

Evidências empíricas desses princípios foram constatadas no desenvolvimento da pesquisa em situações pedagógicas que denotam um processo dinâmico de relações entre mediações semióticas representadas na linguagem oral, desenho, jogo e redação de poemas pelas crianças ¹. As atividades, coordenadas pela professora de arte e partilhadas com a professora da classe, a equipe de pesquisa e os alunos, foram gravadas em vídeo durante, aproximadamente, três horas. Dando seqüência a experiências sobre a natureza, de onde conceitos espontâneos sobre animais, minerais e vegetais surgiram através da oralidade, desenhos e modelagem, a professora criou um clima de representação simbólica. Nesse contexto, o seu enunciado verbal foi internalizado pelas crianças, que o reconstruíram na medida em que interagem através da fala, gestos, artes plásticas e linguagem escrita.

Para efeito do presente relato, destacamos alguns episódios que denotam a relação e a integração de mediadores semióticos na expressão escrita:

1. Crianças, professora de arte e professora da classe de pé, em círculo, com olhos fechados.

Prof.: Nesse momento, a gente se sente uma árvore... o vento balançando... somos uma árvore balançando... respiro o oxigênio puro num dia bonito de sol.

2. Sentados em círculo após convenção anterior, todos se expressam, um a um sucessivamente, através de gestos que funcionam como indicadores de animais, vegetais e minerais.

3. Ainda sentados no chão e com os olhos fechados, todos imaginam e verbalizam um passeio pela natureza.

Prof.: No meu passeio eu vi jardins e flores. E no seu passeio (dirigindo-se a uma criança), o que você viu?

Crianças (sucessivamente): Vi folhas, árvores, passarinhos e borboletas.

4. Prof.: Vamos fazer uma experiência muito interessante. (Uma criança a ajuda a esticar um cordão no chão e ela solicita que desenhem em volta do mesmo uma borboleta). As crianças demonstram dificuldades. A professora sugere que descrevam, verbalmente, como é uma borboleta. As descrições verbais são internalizadas e medeiam o desenho da borboleta no chão.

5. De pé, a professora ensina um jogo no qual as crianças vão tecendo com um cordão as asas da borboleta, representando o seu vôo em diversas direções. Conceitos de esquerda, direita, vertical, horizontal se consolidam a partir de mediações verbais (enunciados da professora) e do brincar, como um signo que confere uma dimensão de significados e de sentido à construção do conhecimento que permeia este tipo de atividade.

6. As crianças desenham, individualmente, borboletas em folhas de papel. Às vezes conversam sozinhas ou entre si, mostram seus próprios desenhos, trocam material e os expõem num cordão.

7. A professora solicita às crianças que digam o que pensaram enquanto desenhavam a borboleta.

Crianças (sucessivamente): Borboletas voando todo o dia pelo campo.

A borboleta faz parte da natureza.

Eu fiz minha borboleta pensando...

Vieram a primavera, atrás a borboleta e atrás dela a natureza.

A borboleta faz parte das plantas e as plantas ficam bonitas com as borboletas em cima.

Borboletas coloridas a brincar, borboletas que batem as asas no céu a voar.

8. Após tecer comentários sobre a expressão verbal das crianças, a professora ensina-lhes a confeccionar borboletas em dobraduras, usando páginas coloridas de revistas. Nota-se uma participação ativa de todos os indivíduos envolvidos no processo interativo (professora de arte, professora da classe, equipe de pesquisa e crianças). Enquanto algumas crianças amarram suas borboletas junto aos desenhos, outras brincam e dançam com as mesmas, como se estivessem voando.

9. Segue-se a leitura pela professora de arte de um poema que ela fez para as crianças, explicando como surgiu:

Prof.: pensando em vocês em casa, na hora de dormir... a gente dorme pensando em vocês, pensando no trabalho. Aí, eu tive uma idéia que coloquei aqui no papel quase dormindo, com o olho meio fechado:

AS BORBOLETAS

O jardim está cheio de flores e borboletas.
As borboletas voaram colorindo o céu...
borboletas azuis, vermelhas, verdes, amarelas e violetas.
Tudo é beleza!
Além de flores,
nasceram borboletas.

Nildéia Andrade

Após um comentário da professora de arte sobre poemas, as crianças, a pedido da professora da classe, fazem a leitura silenciosa do mesmo, escrevem e lêem em voz alta os seus poemas. Vejamos:

Eu sou uma rosa,
Bem-vindo ao meu jardim,
As pessoas me arrancam
e eu choro sem sentir.

Erivaldo Silva

O jardim é bonito,
O jardim é uma beleza!
No jardim tem flores e borboletas.

Jucimar Duarte

Eu fui molhar as flores
do meu jardim
E as flores
cresceram para mim.

Robson dos Santos

Os jardins estão repletos
de flores, de borboletas
e dos beija-flores que vêm

beijar as flores;
das abelhas que não param
de tirar o mel das flores
no jardim lindo,
onde as borboletas e abelhas
beijam as flores e vivem juntas.

Alexandre Pazo

Pelas campinas gentis
Voam lindas borboletas,
com suas asas sutis
verdes, vermelhas e violetas.

Eron José

Embora a presente pesquisa se encontre em fase de análise de dados, arrisca-se um esboço de interpretação, a partir da identificação de relações entre os princípios da abordagem sócio-histórica e a prática pedagógica na aprendizagem da língua escrita:

- O caráter integrador e mediador da linguagem, entendida aqui de uma forma mais ampla, teve na fala comunicativa um forte determinante. A expressão verbal das crianças (descrição das características da borboleta, de sentimentos e percepções do passeio imaginário), enquanto desenhavam o objeto, mediou a emergência de outros signos que, reciprocamente, funcionaram também como mediadores da língua escrita expressa em poemas. Conforme acentua Santaella (1983), das semióticas especiais como a dança, artes plásticas, gestos e jogos, brotam atividades de aplicação como leitura e escrita.

Vale salientar a dimensão de totalidade que as crianças apresentam quando expressam o seu pensamento e desenham a borboleta:

"VIERAM a primavera, atrás a borboleta
e atrás dela a natureza."

"A borboleta faz parte das plantas e as
plantas ficam bonitas com as borboletas em cima".

Observa-se, no poema de Alexandre Pazo, uma cosmovisão que reflete o caráter interativo entre os elementos da natureza, e onde a afetividade permeia as relações entre o trabalho dos animais e as flores do

jardim. A primavera, a natureza e o jardim são vistos como um todo, e não como partes isoladas. É provável que, através do brinquedo e da criatividade o significado tenha determinado o objeto, como afirma Vygotsky, pois no brinquedo o comportamento não opera no campo perceptivo, mas no campo do significado.

Segundo Oliveira (1992), Vygotsky, ao enfatizar a busca de unidades que mantenham as propriedades da totalidade, abre um espaço à consideração da dimensão afetiva na apropriação e reconstrução do conhecimento. Para ele, encontra-se no significado da palavra a conexão entre o cognitivo e o afetivo, através do sentido que se refere ao contexto e às vivências emocionais do indivíduo.

A reconsideração da dimensão afetiva está, recentemente, presente também no construtivismo pós-piagetiano que, no dizer de Grossi (1993), reintegra o desejo na construção do conhecimento. Os nossos dados sugerem a força dessa variável na expressão dos sentimentos infantis, ao atentar para a interação afetiva da professora com os alunos, quando diz:

"pensando em vocês em casa, na hora de dormir...
... a gente dorme pensando em vocês."

Esse fato acentua o papel do plano intersubjetivo na reconstrução interna das ações externas, reconstrução que se constitui na mediação de formas fundamentalmente novas de comportamento.

NOTA

1. Em novembro de 1992, quando essas situações foram promovidas, as crianças tinham uma idade média de 12 anos e 4 meses e estavam cursando a quarta série. Já faziam parte da pesquisa desde 1990, quando estavam numa segunda série A de alunos bi-repetentes e analfabetos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FURTH, H. *Piaget e o conhecimento: fundamentos teóricos*. Rio de Janeiro: Ed. Forense, 1969.

- GÓES, M. C. A natureza social do desenvolvimento psicológico. In: *Pensamento e Linguagem. Estudos na Perspectiva da Psicologia Soviética*. Cadernos CEDES, nº 24. São Paulo: Papyrus, 1991. p. 17-25.
- GROSSI, E. P. et alli. Do Alfabético ao ortográfico. In: *Construtivismo pós-piagetiano: um novo paradigma sobre aprendizagem*. Rio de Janeiro: Vozes, 1993. p. 185-199.
- LEONTIEV, A. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Horizonte, 1978.
- OLIVEIRA, M. K. de. O Problema da afetividade em Vygotsky. In: *PIAGET, VYGOTSKY, WALLON. Teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus, 1992. p. 75-84.
- PIAGET, J. *A Formação do símbolo na criança: jogo, sonho, imagem e representação*. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.
- PINO, Angel. O Conceito de mediação semiótica em Vygotsky e seu papel na explicação do psiquismo humano. In: *Pensamento e Linguagem. Estudos na Perspectiva da Psicologia Soviética*. Cadernos CEDES, nº 24, São Paulo: Papyrus, 1991. p. 33-44.
- SANTAELLA, L. *O que é semiótica*. São Paulo, Brasiliense, 1983. Coleção Primeiros Passos, 103.
- SMOLKA, A.L.B. *A Criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo*. São Paulo: Cortez, 1989.
- _____. A prática discursiva na sala de aula: uma perspectiva teórica e um esboço de análise. In: *Pensamento e Linguagem. Estudos na Perspectiva da Psicologia Soviética*. Cadernos CEDES, nº 24, São Paulo: Papyrus, 1991. p. 44-51.
- VYGOTSKY, L.S. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.
- _____. *Formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

A EXPERIÊNCIA DA LINGUAGEM ATRAVÉS DA LITERATURA INFANTIL

Maria Antônia Ramos Coutinho

Professora da Universidade do Estado da Bahia

O discurso utilizado na escola merece ser objeto de análise e reflexão, bem como sua eficácia no processo ensino-aprendizagem. Tende a escola a reproduzir um modelo cujo suporte é uma linguagem de caráter instrumental extremamente "*pedagogizante*", naquilo que possui de pragmática. Estabelece-se uma relação vertical em que o professor é aquele que tem o poder de articular e cuja palavra reflete a autoridade do seu saber livresco - a palavra autorizada, dirigida a receptores passivos e atônitos (ou agitados), que a deverão reter para retribuí-la, quase intacta, nos instrumentos de avaliação, em conformidade com a expectativa do emissor. Cria-se um círculo vicioso nesse sistema de comunicação em que os interlocutores revelam baixo teor de reelaboração e criatividade.

A semiotização do discurso no sistema escolar impede a livre expressão, o experienciar da linguagem enquanto matéria a ser recriada a partir dos impulsos verbais de cada sujeito. Para que essa linguagem se torne criativa, considera-se de relevante importância, no que se refere ao resgate da expressão natural, espontânea e inventiva do indivíduo, subjugado pela educação formal, a presença da literatura infantil na escola.

A literatura infantil é um poderoso instrumento de interferência na prática escolar, esta geralmente de caráter cerceador da liberdade e da criatividade infantil. Contribui vigorosamente para estimular o imaginário da criança, fonte de auto-realização, espaço a ser desenvolvido e preservado, conduzindo-a ao reconhecimento de si própria e da realidade circundante. A convivência de forma lúdica e prazerosa com os textos literários favorece a formação do espírito crítico do leitor, aguça o seu desejo de transformar a realidade, inserindo outras formas de ser e de estar no mundo.

Implementando a prática da leitura de literatura, poderá a escola contribuir para o resgate da criatividade reprimida nos indivíduos, no que tange à linguagem verbal, durante o seu crescimento. Para isso, faz-se necessário que os professores conheçam as obras literárias destinadas à infância e vivenciem procedimentos metodológicos compatíveis com a compreensão da literatura infantil, na sua função lúdica e cognitiva, estabelecendo relações entre literatura e jogo; o texto e a imagem; o concreto e o verbal; a literatura e as demais linguagens artísticas; a literatura e as demais produções culturais; a experiência literária e a experiência empírica.

Sigmund Freud, em "*Os chistes e suas relações com o inconsciente*"¹, evidencia a infância como a pátria do poder verbal, postulando relações íntimas, profundas e arcaicas entre infância, palavra e jogo. O pressuposto freudiano pode ser claramente percebido nas brincadeiras infantis: cantigas de roda, parlendas, adivinhações, trava-línguas, jogos verbais/gestuais. A sonoridade, o ritmo, o ludismo verbal dessas primeiras manifestações lingüísticas integram o universo poético não só da infância individual, como da infância da própria humanidade.

Em lugar de se constituir no lastro sobre o qual se pode edificar a construção do aprendizado da língua, quando a criança é iniciada no convívio com o mundo letrado, toda essa experiência anterior com os recursos expressivos da língua é relegada, para dar lugar a repetições mecânicas e sistemáticas, desprovidas de contextos que lhes atribuam significados. O prazer verbal então se desfaz, no confronto com o **logos** ensimesmado, "cartilhado", imóvel e passivo, desprovido de sentido e vida.

A literatura infantil é, no entanto, uma das possibilidades de manutenção da alegria das primeiras experiências com a linguagem e do reencontro com os valores semânticos, afetivos, sonoros, plásticos e emotivos das palavras - essa "*encantadora loucura*" com a qual "*o homem dança em todas as coisas*", conforme afirma Nietzsche.²

Contemplando um leque de atividades que engloba tanto a **oralidade**, como a **leitura** e a **produção de textos**, a literatura infantil assume enorme importância no acesso ao império da escrita - extremamente necessário à participação dos indivíduos na produção e aquisição dos bens culturais e de consumo - sem que se extirpe da criança o prazer e o encanto da palavra primeira, inscrita no território do jogo e da livre expressão.

A linguagem literária, na sua dimensão estética, portanto, onde se inclui o lúdico, amplia as possibilidades existenciais dos indivíduos, inaugurando novas formas de olhar, perceber e de se incluir no mundo.

1 - O DIZER

A literatura infantil dispõe de um rico acervo, patrimônio universal, que vem alimentando o imaginário dos povos durante milênios - as lendas, os contos, os mitos, as fábulas. A transmissão oral assegurou a sua sobrevivência e transmigração do oriente ao ocidente, num processo intertextual contínuo, umas narrativas rearticulando-se com outras e incorporando acréscimos e supressões determinados pela memória e pela imaginação dos contadores, que agregavam às narrativas as referências contextuais.

A arte milenar de narrar que, segundo Walter Benjamin, se relaciona com a grandeza e a dignidade da vida, encontra, contemporaneamente, na figura do professor - e não apenas dele - a possibilidade de se manter viva, alimentando a sensibilidade e a imaginação dos ouvintes. O indivíduo que, através da voz, entrega-se à chama da narração oral, retoma a linhagem dos antigos narradores, para quem contar - ensina Châhrazád - equivalia a viver, evitando a perda de um conhecimento que se inscreve na base da psique universal.

E se hoje tais narrativas chegam ao público mediatizadas pela palavra escrita, numa trajetória que vai da voz à escritura, pode-se também inverter o percurso - da escritura à voz - oralizando não só narrativas tradicionais como as contemporâneas. Se a língua escrita dispõe de recursos expressivos que escapam à oralidade, a atividade de contar histórias utiliza recursos e estratégias peculiares à comunicação oral - voz, gestos, expressões faciais - não encontrados na realização escrita.

A importância das narrativas de origem folclórica - especialmente os contos de fadas, tem sido abordada por inúmeros teóricos, destacando-se a leitura psicanalítica de Bruno Bettelheim, em "*A psicanálise dos contos de fadas*", que enfatiza o significado dos conteúdos simbólicos na estruturação do psiquismo infantil. De outra parte, inúmeras investigações, sobretudo os estudos piagetianos, evidenciam as relações entre os jogos simbólicos, os atos do imaginário e a construção da língua - instrumento de comunicação e de compreensão do real.

A apropriação da realidade, através da linguagem, na experiência infantil, não pode prescindir do acervo literário. Operando a realidade em diversos níveis - onde se incluem a fantasia e o sonho - a linguagem literária conecta-se com o pensamento mágico, fornecendo instrumentos de ordenação e estruturação do real.

Dentro da perspectiva da oralidade, além da atividade de contar histórias, usando-se a voz simplesmente ou através de recursos visuais - cineminha, fantoche, álbum seriado, teatro de sombras, álbum sanfonado, livro de história, álbum de gravuras - deseja-se ressaltar aqui a importância de se "dizer" o texto poético. Implementando, na escola, jograis, recitais, "happenings", criando momentos para que a poesia se inscreva no espaço escolar, contribui-se para desinstalar o preestabelecido, configurar uma nova ordem, articulando-se novas formas de linguagem pelo uso da função poética da linguagem, conforme a nomenclatura de Roman Jakobson.

Talvez exatamente por ser a poesia um elemento de transgressão, inclusive no que se refere ao uso da linguagem na escola, esse geralmente marcado pela normatividade e pelos automatismos, tenha sido ela praticamente abolida nos espaços escolares. Dessa forma, efetiva-se também, mais uma vez, a proscricção dos poetas, considerados uma ameaça à estabilidade já na República de Platão. Se hoje se postula uma escola transformadora e libertária, o valor da poesia nesse processo não pode ser esquecido. Claro que não se trata aqui do modelo literário "útil", posto a serviço das festas cívicas e dos ideais burgueses e autoritários do século XIX, mas do projeto poético que, no percalço das conquistas do modernismo brasileiro, se propõe lúdico e desinteressado, comprometido, entretanto, com a consciência da linguagem e o ideal de liberdade.

A importância da convivência das pessoas, durante a infância, com textos poéticos, principalmente os provenientes das fontes populares, pode ser comprovada em inúmeros poemas memorialísticos, de que é exemplo a poesia de Manuel Bandeira. No seu itinerário de resgate, pela experiência poética, da magia da infância, Manuel Bandeira queda-se às encantações dos sons e da linguagem, seja pela referência explícita às cantigas que transitaram pela sua infância, seja pela articulação de um discurso poético segundo as estruturas e os mecanismos de construção da poesia oral infantil de origem folclórica, extraída, portanto, da memória coletiva, contribuindo para a preservação de um legado fabuloso do passado e da herança cultural de um povo.

*Bão, balalão
Senhor capitão,
Tirai este peso
do meu coração.
Não é de tristeza,
Não é de aflição
É só de esperança,
Senhor capitão ...*

"Rondó do capitão"

Ligando o jogo verbal poético e fantástico à embriaguez das primeiras descobertas infantis da sílaba, da palavra, da linguagem³, o poeta constrói significações para a vida adulta, no reencontro do prazer verbal da palavra mágica da infância, como ocorre em "Boca de Forno":

*Cara de cobra.
Cobra,
Olhos de louco,
Louca!
Cussaruim boneca
De maracatu*

"Boca de forno"

A poesia, como se percebe na fala poética de Manuel Bandeira, além de estimular a sensibilidade verbal da criança, nutre o imaginário, mobiliza as forças arquetípicas subjacentes no seu psiquismo.

2 - DO LER

Observações de práticas escolares têm revelado a incidência com que a atividade de leitura desliza e resvala, camuflada por práticas diversas. O tempo que, de uma forma geral, a escola, na sua rotina, reserva às estratégias de construção dos sentidos possíveis no texto, a partir do intimar silencioso, do embate travado entre o pequeno leitor e a língua, é o mínimo, sendo geralmente conturbado pela intervenção indesejada do professor que, através da leitura oral, antecipa e indica sentidos para o texto proposto como material de leitura.

É lugar comum afirmar-se que os alunos não gostam de ler - ou não sabem ler - mas poucos professores, em virtude das lacunas existentes em

sua formação, têm discernimento claro das questões de leitura e dominam estratégias que mobilizem o potencial dos alunos enquanto leitores; poucos percebem de fato a importância da aquisição do hábito de ler enquanto dado fundamental para o exercício da cidadania, vendo apenas o valor pragmático: a leitura como pretexto, instrumento de acesso a determinadas informações de conteúdos curriculares específicos. O ideal, acredita-se, será que se diversifique o material disponível para a leitura - geralmente restrito ao livro didático - e se construam técnicas de abordagem e exploração do material selecionado, bem como se estimule e se reserve ao aluno o tempo de ler, sem as marcas da cobrança, da imposição, do dever.

Nas primeiras séries do ensino fundamental, a primeira dificuldade que se coloca é a falta do domínio do código escrito pela criança. Impõem-se as perguntas: como introduzir a criança no mundo letrado, dando-lhe acesso à escrita? "*Ler é construir sentidos*"⁴ - mas como construir o próprio ler, enquanto produção de sentidos?

Tais indagações fomentaram o projeto "*O pulo do galo*" (Literatura Infantil e Leitura), que vem sendo desenvolvido em uma escola pública, em Salvador, e pretende criar um banco de experiência de leitura para a 1ª série. O primeiro material didático produzido, nesse sentido, partiu da intenção de se propor à criança situações narrativas de modo que a leitura da palavra fosse acionada e "puxada" pelo sentido da história. Trata-se de um "Kit" formado de:

- texto-base (reescritura de uma fábula);
- fichário/ilustrações;
- fichário/frases do texto.

O trabalho processou-se segundo a seqüência básica:

- leitura paradigmática e sintagmática das imagens;
- ordenação das imagens;
- associação textos/imagens;
- verbalização das histórias obtidas;
- atividades artísticas.

A leitura da história fez-se por etapas, interrompendo-se o processo sempre de forma a deixar, para o encontro seguinte, um certo "suspense",

enquanto os alunos eram estimulados a imaginar o episódio seguinte da história. O trabalho está apenas começando, mas a primeira experiência apontou para a sua importância não somente enquanto oportunidade de o sujeito falante agir sobre a língua escrita, como também mostrou que, através de operações que reúnem o raciocínio e a afetividade, a inteligência e a emoção, o aluno age sobre o seu próprio eu, revelando e expressando a sua subjetividade. O projeto emergiu exatamente do constrangimento com que se constatou, na escola pública, o grande contingente de alunos de 8 a 13 anos, muitos dos quais repetentes pela terceira vez. Ninguém tem dúvida, certamente, do ônus que isso representa na vida presente e futura do aluno, produzindo danos à auto-imagem, à auto-estima, entretendo e obstruindo o processo de construção da sua cidadania.

Os alunos geralmente não avançam, na escolaridade, porque "não sabem ler". Imagina-se então que um esforço no sentido da oferta cada vez mais ampla e variada de vivências de leitura poderá introduzir resultados realmente benéficos no sistema escolar.

3 - DO CRIAR (TEXTOS)

Entende-se que a elocução, ou seja, o próprio ato de dizer - e de se dizer - reveste-se de um poder mágico, modificador, dinâmico e capaz de fazer emergirem sentimentos e emoções reprimidos.

A produção de textos - e posterior confecção de livros artesanais - constitui-se numa forma excepcional de interferência em um sistema de ensino que "processa multidões", manifestando nítida tendência para a ênfase no quantitativo, longe de desenvolver o sentimento de singularidade. Insere-se como uma prática metodológica aberta ao livre experimentar, aos caminhos da imaginação, aos mistérios e às riquezas da vida que os processos criativos podem proporcionar.

Ao trabalhar com a linguagem, enquanto matéria a ser reelaborada, recriando-a e imprimindo-lhe novas formas, em verdade, o aluno recria a si mesmo. Naturalmente que esse trabalho será tanto mais produtivo, quanto mais se conheçam as possibilidades da língua. Através da produção de textos, em prosa e verso, a criança é estimulada a compreender o funcionamento da língua e a descobrir formas diversas de expressão, percebendo-se como construtor e sujeito da atividade lingüística.

Convém, entretanto, ressaltar que a forma esquemática utilizada nesta abordagem não reflete uma concepção dicotômica das questões da leitura e da escrita; apenas enfatiza a necessidade de um trabalho sistemático de literatura infantil, nas escolas, contemplando as três atividades - consideradas fundamentais no projeto Pró-Leitura.

NOTAS E REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. FREUD, Sigmund. *Os chistes e suas relações com o inconsciente*. Trad. Margarida Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1969.
2. NIETZSCHE, Friedrich. Apud HELD, Jacqueline. *O imaginário no poder; as crianças e a literatura fantástica*. São Paulo: Summus, 1980.
3. HELD, Jacqueline, op. cit., p. 197.
4. Conceito que fundamenta o Pró-Leitura.

CONSIDERAÇÕES SOBRE A NARRAÇÃO, DESCRIÇÃO E DISSERTAÇÃO À LUZ DA ANÁLISE DO DISCURSO

Rosa Helena Blanco Machado
Professora da Universidade do Estado da Bahia

Dentro deste fascículo*, que trata dos problemas relativos à produção de textos, esta seção vai procurar mostrar a pertinência da produção lingüística na sua totalidade, isto é, da produção discursiva do sujeito/falante, bem como atentar para o exame dos diversos fatores que concorrem para a produção de textos, quer orais quer escritos. Fugindo em alguns aspectos à abordagem que tradicionalmente é conferida aos problemas relativos a esse assunto, tentamos aqui apontar para a possibilidade de examinar a questão por outros ângulos, procurando fornecer (assim esperamos) novos meios que possibilitem a realização mais feliz daquele que é um dos objetivos principais da escola, qual seja o de levar o aluno a escrever correta e adequadamente.

A produção de textos, com efeito, não se compromete apenas com as regras normativas do bem falar e escrever. A ela está ligada naturalmente a própria idéia da adequação de nossa expressão - o que vai além dos meros conceitos de "certo" e "errado" na língua. A esta adequação deve-se chegar não só pela consideração dos mecanismos da língua, de que nos servimos quando falamos (ou escrevemos), mas sobretudo pela análise de outros elementos que não se explicitam mas que subjazem à fala (e/ou escrita) do indivíduo: estamos falando aqui do que chamamos de elementos pertencentes às condições de produção de um texto, os interlocutores e a situação em que ocorre a seqüência verbal emitida. Trataremos detalhadamente desses elementos no decorrer de nossa exposição.

Ao chegar à escola (principalmente à escola de 2º grau), o aluno consegue evidentemente comunicar-se e expressar-se, de uma maneira geral, dentro de suas necessidades mais imediatas. Assim, ele consegue produzir textos adequados às diversas situações em que se encontra: sabe contar uma

* Este artigo foi publicado pela primeira vez in: *Subsídios à proposta curricular de língua portuguesa para o 2º grau*, Produção de textos, Vol. III, Secretaria de Educação do Estado de São Paulo - Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, São Paulo, 1978, com o título "TRÊS TIPOS DE DISCURSO - CONCEITUAÇÃO E ELEMENTOS QUE ENTRAM NA SUA PRODUÇÃO".

história, descrever o que viu, mesmo responder perguntas comentando e argumentando.

A escola, e especificamente o ensino de língua materna, em seus objetivos, deve incorporar todo esse aprendizado da língua que o indivíduo carrega consigo, aproveitando-se do "material" já disponível e assim levar o aluno ao "aprimoramento" de seu desempenho lingüístico, entendendo-se aqui por "aprimoramento" não só o refinamento das habilidades que ele já desenvolveu mas também a própria reflexão sobre seu ato verbal.

O ensino de língua materna tem-se pautado, grosso modo, por uma primazia concedida ao ensino da modalidade escrita da língua, em detrimento do oral. É óbvio que a atenção à escrita deve ser cuidada e explorada; entretanto não se deve esquecer, entre outras coisas, que é propriamente do oral que nos servimos cotidianamente. A produção de textos não se deve limitar portanto a qualquer das modalidades da língua em detrimento da outra, mas observá-las com igual atenção, procurando, isto sim, atender para os diferentes mecanismos através dos quais cada uma delas se realiza, e levar, assim, o aluno a estabelecer distinções.

Por falar e escrever adequadamente estamos entendendo toda e qualquer produção lingüística que apresente correta organização entre suas partes (isto é, corretas relações entre os componentes da seqüência verbal emitida de maneira a se ter a coesão interna do texto), e além disso que observe de igual modo o papel daqueles elementos antes apontados, que entram na produção de um texto: trata-se da produção lingüística (o discurso) de um sujeito (o locutor), visando o seu interlocutor (receptor: ouvinte/leitor), numa determinada situação; deve além disso observar a coerência com a modalidade utilizada (trata-se de língua escrita ou falada).

Ressaltemos de início alguns aspectos daquilo que estamos chamando de Discurso. Obviamente essa noção não se define por critérios de extensão. Por discurso não se deve entender uma grande e extensa produção de frases assim como a frase não está necessariamente ligada à idéia de uma pequena cadeia de signos. A frase pode ser considerada como discurso desde que seja enunciada numa situação tal que permita efetivamente a sua compreensão por parte do interlocutor. Se me encontro numa sala de aula e digo para alguém que está ao meu lado:

- O leão fugiu do circo!

e não estando claro qualquer elemento anterior (discursivo) e muito menos situacional que permita ao meu interlocutor entender tal enunciação, o que se terá é apenas a compreensão do enunciado enquanto tal (isto é, a compreensão que é estabelecida pelas relações sintático-semânticas do enunciado), mas escapa a ele a razão mesma da enunciação de tal frase. Nesse momento o meu interlocutor poderá reagir inquirindo sobre o meu enunciado, a nível metalingüístico: "que leão?" "que circo?" "de que você está falando?". Se imaginarmos agora uma situação adequada à emissão desta frase, como por exemplo o testemunho de um burburinho, ou melhor, de pânico, nas imediações das instalações de um circo, tal frase soará perfeitamente possível e ao meu interlocutor caberá, entre outras coisas, assentir ou discutir comigo das condições de verdade do meu enunciado, verificando o que de fato ocorreu. Tem-se nesse caso então a possibilidade de continuidade da comunicação.

Não se trata portanto, para a consideração do que seja discurso, do exame da extensão do elemento lingüístico analisado, mas da sua adequação a uma determinada situação bem como da consideração dos interlocutores.

Com efeito, no primeiro dos casos, é óbvio que a comunicação não procede (se estamos numa sala de aula) exatamente porque não foram verificadas as exigências de adequação à situação. Estamos falando aqui do elemento **situação** quer seja entendido como situação extralingüística, que podemos explicar através da adequação do enunciado às circunstâncias do momento da fala, quer entendido enquanto situação discursiva. Esta última se daria, por exemplo, se na sala de aula, estivesse sendo comentado um texto qualquer que contasse uma história contendo circo e leão a respeito do qual se pedisse uma interpretação na qual fosse possível a realização da frase "o leão fugiu do circo".

A adequação dos interlocutores é também uma característica do que se chama discurso e pode ser estudada aproveitando-se de igual modo as experiências dos alunos. Pode-se pedir aos alunos que observem as "diferentes" maneiras de sua fala condicionadas também às diferentes situações em que a fala ocorre, e para quem esta se dirige: quando, por exemplo, o aluno se dirige aos colegas da classe ou aos seus amigos do bairro onde mora, por um lado, e quando se dirige aos pais e professores. Através do confronto dessas formas de expressão chega-se ao entendimento da relação que se estabelece entre os interlocutores de qualquer ato verbal: eu me coloco como locutor diante de um ouvinte (você), e produzo meu discurso com base nessas posições, aliado às "imagens" que tenho, isto é, o

que penso a respeito dos meus interlocutores e a respeito do referente (ou seja, daquilo de que falo).

Nos vários tipos discursivos realizados pelos alunos em sala de aula (narração, descrição, dissertação), pode-se ressaltar ainda a relação que é estabelecida entre os interlocutores, o referente (aquilo de que se fala), e a seqüência verbal emitida: pode-se mostrar, por exemplo, como numa narrativa acrescentamos e/ou suprimimos informações a respeito do local, tempo, etc., informações de orientação para o acontecimento que vai ser narrado, condicionados pelo conhecimento maior ou menor que temos a respeito do nosso interlocutor. Observe-se que este condicionamento parece dar-se, ademais, em qualquer emissão lingüística.

Na linguagem oral todos esses elementos são de certa maneira não muito explícitos, sobretudo no que diz respeito ao papel da situação. Isto porque quando falamos, torna-se claro, pelo nosso próprio ato de locução, que nos colocamos como sujeitos daquele discurso e que nos dirigimos a um interlocutor: você (o ouvinte). A **situação**, por outro lado, pode por ela mesma fornecer informações e além disso nós fazemos referência a ela durante todo o tempo de nossa fala por outros expedientes.

Na linguagem escrita esses elementos são, por outro lado, muito mais exigidos e (muito mais) se faz necessária a sua explicitação, já que são outras aí as condições de enunciação. Em outras palavras deve-se explicitar quem são os interlocutores, situá-los no tempo e espaço de maneira que se possa fazer a devida relação entre o que é "dito" e esses elementos. A carta pessoal pode ser exemplo muito claro para mostrar as diferenças entre os dois tipos de modalidade utilizados. Deve-se portanto apontar para a especificidade da modalidade de língua com que estamos lidando e levar os alunos a procederem ao devido ajustamento.

O confronto entre as diversas formas de expressão condicionadas às situações e aos interlocutores, as diversas atuações dos interlocutores no interior dos vários tipos de discurso (narração, descrição e dissertação), a utilização dos fatores que entram na produção de um discurso, a consideração (e a coerência conseqüente) da modalidade de língua com que estamos lidando, devem efetivamente conduzir o aluno a um bom exercício de reflexão da linguagem, e mais do que isso, a entender o próprio comportamento verbal.

Numa última observação, cabe ressaltar também que é nessa referência aos elementos que entram na produção de um discurso, que

podemos explicitar melhor problemas relativos ao que se chama de "preconceito" lingüístico, mais especificamente, problemas de registro, dialetos sociais e regionais, entre outras coisas. Entendendo-se o papel dos interlocutores, da situação e os diferentes atos discursivos, pode-se entender a própria função constitutiva da linguagem e, além disso, a intenção que subjaz a qualquer ato lingüístico.

TIPOS DE DISCURSO

Como tentamos esboçar, as diversas formas de nossa expressão, isto é, a organização de nosso discurso, estão relacionadas às diversas posturas (as atitudes discursivas) que assumimos quando falamos. Assim, quando narramos, descrevemos ou dissertamos, obviamente são diferentes as nossas intenções e diferentes os nossos "objetos" de reconstrução ou reconstituição pela linguagem.

Nesta seção da unidade, tentaremos ver em cada um desses tipos de discurso, quais os elementos da língua que aí estão organizados, como se estruturam e qual a organização própria a cada um deles. Trataremos aqui dos discursos tradicionalmente descritos pela retórica: **narração, descrição e dissertação.**

Narração

Das três formas discursivas apontadas a narração é a que tem sido mais estudada e sob diferentes perspectivas. Entretanto, fica estabelecido desde já que trabalhamos com narrativas apenas enquanto produção de qualquer falante, não englobando problemas específicos da narrativa literária. Pelo dito não se deve entender porém que as análises efetuadas e as conclusões aqui colocadas não se aplicam a um material narrativo que não seja da mesma natureza daquele com que trabalhamos.

O narrar é o ato discursivo que se compromete essencialmente com o acontecimento. É através do ato de narrar que podemos expressar o dinâmico, isto é, a realidade em movimento. Entende-se por narração o ato de recuperação de um acontecimento, que obedece a uma ordenação temporal (Labov e Waletzky, 1967). Esta propriedade é definidora da

narração e é ela que torna o discurso um discurso narrativo, isto é, que permite a interpretação da manifestação discursiva como narrativa.

Podemos expressar algo que nos aconteceu, um evento qualquer, ou algo que apenas imaginamos, de diversas maneiras: quando narramos, porém, devemos dar conta da ordem dos eventos, obedecendo a sua organização temporal mínima. Tentemos explicitar um pouco mais. Quando dizemos:

a) quebrei a perna... (é que) escorreguei numa casca de banana quando fui à feira.

b) atirei uma pedra nele porque ele me xingou...

temos aí diferentes maneiras de recapitular o acontecimento. Observe-se entretanto que as formas assumidas nestas curtas formas discursivas não se marcam por uma postura narrativa. São possibilidades de respostas a uma possível pergunta:

- o que aconteceu?

onde o locutor responde buscando dar à sua resposta um tom de explicação ou causalidade sobre o acontecimento. A mesma pergunta poderia, por outro lado, ter como resposta:

c) fui à feira, escorreguei numa casca de banana e quebrei a perna;

ou ainda:

c') quando fui à feira, escorreguei numa casca de banana e quebrei a perna;

d) ele me xingou e eu atirei uma pedra nele.

Nestes casos, sim, temos uma resposta de natureza narrativa: o locutor responde marcando passo a passo o acontecimento. À narrativa é fundamental o obedecimento à ordem temporal dos eventos segundo sua **interpretação semântica original**, isto é, segundo a ordem em que ocorreram os eventos.

Pode-se tentar objetar dizendo que tal "ordem" de acontecimentos é possível de ser apreendida também nos enunciados **a** e **b**. Esta apreensão porém é possível somente pela inferência e com base no senso comum que habita cada um de nós (supõe-se que ninguém em sã consciência atirará

pedras em outros a não ser quando provocado, ou ainda, que entre dois eventos como "escorregar numa casca de banana" e "quebrar a perna", o primeiro deles deverá levar "logicamente" ao segundo e não vice-versa). Esta inferência se faz portanto com base no dado extralingüístico. À narrativa deverá ser dado o próprio movimento na ordem em que ocorreram os eventos.

É possível pensar-se ainda que as respostas do tipo **a** e **b** podem não ser satisfatórias ao locutor. Imaginemos por exemplo uma pergunta do tipo:

- Como você foi assaltado?

que obtenha como resposta:

- É que eu estava caminhando sozinho muito tarde pela rua...

Muito possivelmente tal resposta não atenderá às reivindicações contidas na pergunta e o interlocutor provavelmente insistirá um pouco mais:

- Mas como aconteceu?

Toda essa discussão é pertinente para o entendimento do que seja o ato de narrar, uma vez que é através deste ato que podemos instaurar o "dinâmico" na fala, em contraposição à descrição, por exemplo, forma discursiva de instauração de uma realidade estática.

Utilizando-se de perguntas que provoquem o relato de um acontecimento qualquer (do tipo: como foi o acidente? Como foi a briga?), criando ou aproveitando-se de situações já dadas, o professor pode montar as condições de comunicação, que permitam o florescimento de discursos narrativos. A reação dos alunos tentará mostrar quando as condições de organização estão sendo cumpridas e assim atingindo a seus objetivos: recuperar os acontecimentos, através da obediência à seqüência temporal original dos eventos.

Após a leitura em classe de notícias de jornais e revistas que narrem um acontecimento, pode-se pedir aos alunos que o reproduzam tentando observar a ordem original e mostrando que, se a ordem é invertida, haverá deturpação e prejuízo da interpretação semântica original dos eventos. Ainda usando este artifício, pode-se mostrar que a inversão da ordem pode provocar uma outra narrativa, uma vez que se terá outra seqüência de eventos arrolados. Assim, se dizemos:

e) escorreguei numa casca de banana, caí sentada na lama e fui tomar banho;

ou ainda:

f) o cara encostou o revólver em sua nuca, ele virou-se rapidamente e tomou-lhe a arma da mão;

e invertemos a ordem dos enunciados para:

e') fui ao banheiro tomar banho, escorreguei na casca de banana e caí sentada na lama,

e:

f ') ele virou-se rapidamente, tomou-lhe a arma da mão e a encostou na nuca do cara;

teremos mudado completamente o sentido da narrativa. Após a explicitação desses problemas, deixando claro que a inversão pode provocar uma narrativa diferente, poderá ser inclusive um bom exercício de estruturação de discurso a passagem de uma narrativa a outra, com a inversão na ordem dos eventos.

Ainda como sugestão de exercício para produção de textos narrativos, pode-se pedir aos alunos que encadeiem uma série de enunciados narrativos de uma forma lógica, dando-se a eles uma ordenação temporal. Aproveitando-se, por exemplo, as pequenas narrativas citadas, pode-se pedir que façam o encadeamento dos enunciados:

Caí na lama	ele virou-se rapidamente
Fui tomar banho	o cara encostou o revólver em sua nuca
levantei	tomou-lhe a arma da mão

É fácil prever as diferentes respostas e será necessário mostrar então que as diversas "arrumações" das frases são possíveis porque não há um referente objetivo (o acontecimento não ocorreu de fato) e tais narrativas são possíveis no plano da imaginação. Pode-se fazer aqui a comparação, por exemplo, com as narrativas publicadas no jornal ou revista, narrativas estas que terão sua interpretação semântica original prejudicada caso, na reprodução, não seja obedecida a ordem dos eventos tal qual ocorreu na sua forma original (isto é, mediante a história veiculada).

Para a execução de tais exercícios convém lembrar e explicar aos alunos os problemas de ajustamento entre os Nomes, Pronomes e Advérbios, que procedemos quando invertemos os enunciados, isto é quando modificamos a ordem dos eventos e assim passamos de uma narrativa a outra. Numa primeira abordagem, pode-se explicar o problema da substituição de nomes e pronomes, através das narrativas f e f', mostrando que o pronome **ele** está aí substituindo um nome anteriormente explicitado e que, além disso, ele estabelece uma "oposição" em relação ao outro personagem, também masculino, designado por "o cara". Desta maneira, quando procedemos a inversão em f' procuramos conservar a expressão "o cara" (em **do cara**) para continuar marcando os diferentes personagens e evitar problemas de dificuldade na compreensão (observe-se que, sobretudo em f', tal expressão - "o cara" - poderia ser substituída pelo pronome "ele", já que se pressupõe que houve anteriormente a enunciação desta expressão, através, por exemplo, de um enunciado como "o cara estava com a arma na mão"). Do mesmo modo, mostrar as substituições que efetuamos em relação aos advérbios quando modificamos a ordem dos enunciados de uma narrativa.

Observe-se agora a narrativa abaixo cujo desencadeamento se fez através das perguntas:

- A sua casa já foi assaltada?
- Já.
- Como foi?
- a) eu me lembro assim que a gente estava dormindo na sala.
- b) na época a gente dormia na sala, no chão, né,
- c) e nós acordamos com o cara dentro de casa,
- d) começamos a gritar
- e) meu pai acordou
- f) chamou a polícia
- g) a polícia veio
- h) e levou o cara

mente como **verbos de ação**, realizados no **Aspecto Perfectivo**. No grupo 1 os verbos são particularizados sobretudo por estarem articulados no **Aspecto Imperfectivo**, ocorrendo verbos ditos de **Estado** (estar). Por Aspecto Perfectivo dos verbos estamos considerando as formas verbais normalmente ditas como conjugadas (em português) no tempo Pretérito Perfeito, ao passo que o aspecto Imperfectivo dos verbos é realizado por formas verbais do português conjugadas no tempo Pretérito Imperfeito (Osakabe, 1978).

Se fizermos um levantamento dos verbos num grupo de narrativas (isto é, de textos narrativos, tal como o que estamos vendo), verificamos facilmente esta distribuição de verbos segundo o tipo e o aspecto gramatical. Marcando as cláusulas que efetivamente recuperam o acontecimento, geralmente encontramos verbos realizados no perfectivo, sendo na maioria verbos de ação, em contraposição aos verbos de estado, articulados ao imperfectivo nas demais orações.

Tentamos desse modo marcar formalmente o que num texto narrativo é especificamente da ordem do acontecimento (com o que o ato de narrar está comprometido) e o que é de natureza referencial ao acontecimento (como os enunciados **a** e **b**) ou ainda o que seja de natureza apreciativa/valorativa (enunciados como "fiquei morrendo de medo") numa expressão dos sentimentos do narrador em torno ao acontecimento, tentando marcar para o ouvinte a validade do que está contando.

Diremos portanto que parece ser a classe dos verbos a que permite a emergência do ato de narrar, isto é, dentre as classes da língua, é da classe dos verbos que nos servimos quando narramos. No interior desta selecionamos um tipo de verbo, a saber, o verbo de ação, e o articulamos ao aspecto perfectivo.

A este ponto da discussão devemos proceder uma breve análise do material com que temos lidado. Temos estado falando do texto narrativo uma vez que estamos, todo o tempo, diante da produção discursiva global do falante. Neste total devem ser consideradas portanto as diversas atitudes discursivas realizadas pelo falante bem como os mecanismos de organização da totalidade do texto. Necessário se faz portanto estabelecer nesse texto narrativo as diferentes funções que as cláusulas ou grupos de cláusulas cumprem na organização do discurso como um todo. Veremos adiante, num outro texto igualmente narrativo, um grupo de cláusulas (orações que foram separadas pelo critério da não subordinação), que respondem pela função de orientação do acontecimento narrado e que na verdade se configuram no

conjunto, como uma descrição, ou seja, tais cláusulas formam um grupo coeso e semanticamente caracterizado como descritivo.

A par dessas considerações em torno da natureza formal e conceitual da narrativa, devem ser observados outros elementos igualmente importantes para a sua constituição.

Uma narrativa se dá sempre através do sujeito/narrador. Este é o responsável pelo relato ordenado dos acontecimentos bem como da distribuição dos personagens e das suas atribuições.

Em narrativas de experiência pessoal e narrativas de experiências vivenciadas por outros, por exemplo, o narrador acumula no primeiro caso o papel de narrador e personagem, ao mesmo tempo em que pode ou não instituir outros personagens. No segundo caso - experiências vivenciadas por outros - tem-se muitas vezes a interferência não muito explícita de um personagem que se confunde com o narrador.

No caso de narrativa de experiência vivenciada por outros tem-se o início geralmente marcado por uma forma verbal de 3ª pessoa do tipo: **Fulano disse que**, ou ainda uma forma impessoal como: **Disseram que** quando se trata de um "caso" do qual apenas se tem notícia.

O narrador assim inicia a narrativa de forma a marcar seu distanciamento em relação ao fato contado. O uso dessas formas verbais, tendo como núcleo o verbo Dizer, parece que efetivamente marca opondo o sujeito do discurso, no caso o narrador, os personagens e seus "papéis" na história que vai sendo contada. Entretanto muitas vezes o narrador, que iniciara a narrativa pelas formas verbais apontadas, no decorrer do relato omite essas formas verbais e passa a citar diretamente os personagens (por exemplo: a) Maria disse que... n) Ela pensou então que...). Nesse momento então pode surgir alguma dificuldade na compreensão e distinção dos diversos papéis de narrador e personagem. Isso se dá sobretudo quando o verbo da cláusula é um verbo do tipo "pensou" ou "achou que...", em enunciados de apreciação ou valorização (Ex.: "ela achou que ele ia atravessar a rua..."), que podem levar a confundir aquilo que é do corpo propriamente do acontecimento (da história contada ao narrador - o interlocutor) com as observações (ou apreciações de maneira geral) do narrador sobre o fato contado.

Vejamos mais de perto esses problemas através da narrativa abaixo:

Foi no dia da primeira comunhão de Telma, né, todo mundo né... fomos na casa de Tânia né, todo mundo né, estávamos todo mundo na recepção e comendo e bebendo, tinha comidas lá, umas bebidas. Aí daqui a pouco estou vendo aquela confusão e Luzia entrou lá e toda nervosa e não sei o quê, que a gente perguntou o que foi, eu só soube depois... .

Ela contou o seguinte: que Luzia saiu de lá foi pra casa dela, prá ver um negócio de Sandra lá... e ela viu umas pessoas né, dentro do carro, dois rapazes, vestidos assim e tudo normal

Aí pensou que fosse algum parente de Rogalice

Disse: não, deve ser algum parente de Rogalice que está... que veio pegar alguma coisa...

Mas aí ela viu saindo com, com um gravador de dentro do carro né, aí pegou e Luzia aí chegou correu, entendeu, chegou correu e da janela... .

Observe-se que se trata de uma narrativa que incorpora outra. Com efeito ao início temos uma narrativa - na qual se vai inserir a outra -, narrada em primeira pessoa e onde o narrador é também personagem; a narrativa encaixada apresenta o relato em terceira pessoa: "... que Luzia saiu de lá..."

As formas grifadas Pensou e Disse é que complicam, embora sem sérios comprometimentos, o entendimento da ação do narrador: devemos pensar que o personagem Luzia contou ao narrador que aquele momento havia pensado tal coisa e que no seu relato ao narrador (desta narrativa) do fato acontecido efetivamente expressou seu pensamento, iniciando a frase com o verbo Dizer, verbo que costuma marcar o "movimento" próprio aos diálogos. É nesse momento então que se dá a possível "convergência" dos papéis atribuídos a narrador e personagens e que podemos pensar também que tais enunciados, pelo menos o enunciado "pensou que fosse algum parente de Rogalice", é de responsabilidade do narrador, que se dá como uma inferência sua a respeito dos sentimentos da personagem Luzia, a partir do que esta lhe contou.

Para problemas de análise do papel do narrador e personagens de uma narrativa, sugerimos ao professor de início fazer uso das próprias experiências dos alunos ou de experiências de conhecidos, fazendo com que

eles nos transmitam tais vivências sob forma de narrativas orais. Tais processos podem ser desencadeados por exemplo por perguntas do tipo:

- Você já foi agredido?

Se a resposta é **Sim**, pede-se ao aluno que conte "como foi", "como isto se deu". Se a resposta é **Não**, pergunta-se se ele sabe da experiência de alguém (conhecido ou não) que tenha sofrido agressão e que conte o que sabe disso, como se deu o acontecimento, o fato.

Deve-se de todo modo usar os dois tipos de pergunta a fim de provocar processos narrativos diferentes, isto é, narrativas "contadas" na primeira pessoa e narrativas de relato em terceira pessoa. As diversas respostas dos alunos permitirão um confronto entre uma narrativa de experiência pessoal e narrativas de experiência vicária. Por tal confronto pode-se mostrar então como o narrador procede na organização de sua narrativa, como ele distribui os personagens, e ademais como ele pode acumular também papel de personagem (no caso de narrativa de experiência pessoal) ou ser apenas narrador (verificando por exemplo o narrador enquanto observador de um fato do qual não participou e ainda casos em que ele narra algo que também a ele foi narrado, isto é, o conhecimento do fato deu-se para ele através do discurso narrativo).

Descrição

A descrição é uma forma discursiva que se opõe à narração quanto àquilo que nela e por ela é reconstituído: se a narração se incumbe de instaurar uma "realidade em movimento" (um acontecimento), a descrição, ao contrário, tenta captar o estático da realidade, fixando um momento particular das coisas. Tal propriedade de captar um certo momento das coisas deve ser entendida como situada no tempo, estando por isso a descrição ao lado da narração, e em oposição à Dissertação, que converte para a atemporalidade por ser um discurso através do qual procedemos à reflexão sobre coisas, acontecimentos ou fatos.

Se entendemos a descrição como uma forma discursiva capaz de "reconstituição" ou, se quisermos, da instauração de uma realidade estática, a expressão lingüística "veiculadora" desta realidade se comprometerá também

com este estático: contrariamente ao que acontece à narração, onde a ordem do relato dos acontecimentos relatados deve ser obedecida, na descrição podemos inverter a ordem dos enunciados sem que isso provoque alteração na significação do texto; tenta-se configurar na descrição a qualidade ou o estado daquilo que é "percebido" da realidade num momento X.

Quer constituindo sozinha a totalidade discursiva do falante, quer inserida num texto maior, por exemplo, de dominância narrativa, a descrição apresenta elementos e uma organização próprias a ela.

Se na narração empregamos verbos de ação que dinamizam o processo narrativo, na descrição nos servimos sobretudo de verbos cujo valor semântico marca a existência de algo ou verbos através dos quais atribuímos qualidade ou estado às coisas. Na língua portuguesa tais "funções" são realizadas pelos verbos tais como **ter, haver, ser, estar**.

Observe-se o que se passa com o texto abaixo, que não se caracteriza por ser especificamente descritivo: trata-se na verdade do trecho inicial de um texto narrativo, e que tem a função de orientar o ouvinte em relação ao acontecimento a ser narrado em seguida.

- a) tinha uma senhora que morava lá na minha cidade que era tia de papai
- b) não exatamente tia porque o marido dela tinha sido tio...
- c) era tia emprestada né, porque o marido dela tinha sido tio de meu pai:
- d) mas já era falecido, ela já era muito velha
- e) e ela vivia sozinha
- f) não tinha filhos nem nada.
- g) já estava muito velha mesmo, Dona Didi.
- h) então quando ela adoeceu assim prá morrer, não tinha quem cuidasse dela na casa dela, meu pai então levou ela prá nossa casa.

Os enunciados que marcamos de **a** a **g** parecem preencher a função de orientar o ouvinte em relação ao que vai ser narrado propriamente: elas nos fornecem indicações de lugar ("tinha uma senhora que morava na minha cidade"...) e sobretudo informações a respeito do personagem cuja morte vai

ser o motivo do acontecimento a ser narrado. Evidentemente tais informações são importantes, sobretudo porque criam referência para a narração propriamente dita. Por essa razão mesma esse grupo de enunciados apresenta certas particularidades comuns às sentenças que têm tal função no texto narrativo: atente-se para o fato de que elas estão concorrendo para a organização do discurso, que é predominantemente narrativo, considerado em sua totalidade.

Mas ainda assim os enunciados de **a** a **g** apresentam certos traços característicos à descrição e, se isolarmos este grupo de sentenças do restante, percebemos que nele se mantém inalterada a sua caracterização semântica enquanto descrição.

Para efeitos do texto, o que o narrador faz é introduzir-nos no local da ação via notificação da existência de um personagem ("tinha uma senhora..."). Dá-se então a exposição do "objeto" novo ao ouvinte (no discurso literário, tal exposição se daria, por exemplo, entre dois personagens) e o "aprendizado" deste objeto se fará pelo que nos diz o narrador.

Podemos falar aqui então de Tema Introdutor (Hamon, 1972) ("tinha uma senhora que morava na minha cidade...") que faz desencadear em seguida uma série de subtemas e/ou predicados ("era tia de papai, era muito velha, vivia sozinha, não tinha filhos...") desenvolvendo desta maneira a descrição. Observe-se ainda que tais enunciados apresentam verbos do tipo e aspectos citados anteriormente (na sua maioria): **Ter** (tinha uma senhora...), **Estar** (estava velha), além da ocorrência do verbo **Viver** (ela vivia sozinha), aí realizado no Imperfectivo, e que também pode ser classificado como um verbo de estado.

O enunciado "ela vivia sozinha" - por apresentar como núcleo um verbo (**viver**) que parece carregar consigo uma certa idéia de "dinamicidade", pode ser pensado, à primeira vista, como sendo um enunciado narrativo e não descritivo. Por outro lado, tal enunciado, apresentando o verbo **viver** articulado no Imperfectivo - em oposição ao perfectivo dos verbos narrativos, não parece estar ligado por seqüência temporal às cláusulas propriamente narrativas que aparecem em seguida. A idéia de duração, de **tempo**, que nos dá a palavra **viver** parece confundir um pouco, levando a sua interpretação como o "dinâmico", e portanto sendo narrativo. A descrição entretanto quando fixa um momento particular das coisas pode captar várias formas de movimento dentro dela; o que não se dá

é a progressão, pelo texto e no texto, de acontecimentos, isto é a mutação, a "metamorfose" da realidade. Dizendo "ela vivia sozinha" o narrador apenas dá mais uma "atribuição" ao personagem a respeito de quem passa a narrar algo.

Num primeiro momento um bom exercício de entendimento do que seja descrição, a par da narração, pode ser dado pelo exame de histórias em quadrinhos: numa pequena história (dessas que ocupam só uma página) destacar o quadro inicial, por exemplo, e pedir aos alunos que o considerem isoladamente. Em seguida mostrar a seqüência de quadros atentando para a idéia de "dinamismo", de "progressão" que apreendemos quando consideramos a totalidade dos quadros, numa seqüência ordenada (do primeiro ao último quadro). Levar os alunos a entender que tal movimento, isto é, a idéia de movimento que nos é "transmitida" pelo visual, tem na linguagem um correlato através do discurso narrativo. Na consideração do quadro isolado mostrar que, pelo visual, deflagra-se um momento X da realidade, e que este "flagrante" é na linguagem captado quando descrevemos algo.

Desta forma podemos trabalhar os dois tipos de discurso vistos: narração e descrição, podendo considerá-los quer isoladamente (para a narração, a consideração da seqüência de quadros; para a descrição, o exame de um quadro apenas), quer em conjunto, isto é, a descrição servindo de "pano de fundo" da narrativa.

Fornece-se então, sugerido pela história em quadrinhos, um tema introdutor, e pede-se aos alunos que o desenvolvam, estruturando uma descrição. Possivelmente, dado que os alunos terão lido e visto a história, o resultado será de certa forma reflexo do que se tem representado pelo visual; é possível porém que algumas respostas escapem à sua influência, e aí então, um confronto entre as respostas pode conduzir a excelentes discussões em torno da descrição.

Todo o tempo deve-se ressaltar o próprio mecanismo de estruturação de uma descrição; a um tema introdutor ("apresentação" do objeto novo ao receptor) deve-se seguir a "exploração" daquele objeto, através da introdução de sub-temas e predicados (ou atribuições). Para tal nos servimos de certas classes de palavras fornecidas pela língua e com ela montamos o discurso da descrição.

Dissertação

Dentre todos os problemas enfrentados igualmente por professor e aluno no ensino e aprendizado da língua materna certamente a produção de um texto dissertativo está entre aqueles que provocam mais preocupações e dificuldades.

Por ser um tipo de discurso através do qual procedemos a reflexões sobre coisas, onde as nossas opiniões são explicitadas, e sobretudo onde a nossa intenção é fazer com que o nosso interlocutor acate as nossas opiniões e desse modo se ponha do nosso lado nas considerações que tecemos, é exigido maior rigor e maior complexidade dos mecanismos de que nos servimos para a sua elaboração. Expliquemos melhor o que estamos entendendo por "maior rigor e maior complexidade". Contar uma história ou descrever um segmento qualquer da realidade parecem ser atividades lingüísticas com as quais estamos muito mais familiarizados, pois que desde cedo a isso somos solicitados. Além disso, a nossa "tarefa" nesses casos é reconstituir pela linguagem, no primeiro caso, um acontecimento, um evento que se pode dizer faz parte da nossa experiência, com a qual convivemos portanto, ou captar um momento X da realidade e tentar reconstituí-lo, no caso da descrição. Isto não parece ocorrer de igual modo para a dissertação. Quando comentamos sobre algo, de alguma maneira estamos fazendo juízos de valor sobre esse algo, e queremos com isso atingir o nosso interlocutor. Para tanto devemos usar de nossa linguagem de forma a atingir o nosso objetivo. É da "construção" ou da "montagem" do nosso discurso que efetivamente depende o êxito de nossa empreitada, de nossas intenções. A elaboração do texto, a "correta" apresentação de idéias e conclusões, a progressão entre as "premissas" sobre as quais nos fundamentamos, são portanto fatores decisivos com os quais contamos quando estamos dissertando. Por isso dizemos que a dissertação se constitui por ela própria e através do discurso, isto é, é no discurso e pelo discurso que ela se efetiva.

A dissertação parece carregar consigo o valor semântico de "opinião do sujeito que fala". Isto nos leva a pensar que nesse tipo de discurso a marca da subjetividade é talvez mais forte do que nas outras formas discursivas vistas. Sempre que comentamos sobre algo emitimos opiniões, tentando sempre cercar o nosso interlocutor e fazê-lo "vir" até nós. A intenção maior de quem tece uma reflexão sobre algo e a emite é envolver o ouvinte de maneira a atraí-lo e persuadi-lo de que a nossa reflexão é a correta e pauta-se pelo maior grau de aceitabilidade.

Para tal tarefa o sujeito deve cumprir certas exigências que ficam implícitas mas sobre as quais efetivamente o falante "monta" o seu discurso: com efeito, o conhecimento que tem o falante sobre o seu ouvinte, isto é, a imagem que ele tem de seu parceiro de comunicação ou para quem se dirige a sua fala, e além disso, o que ele pensa (o sujeito) a respeito do referente (aquilo de que se fala), bem como de que maneira tal imagem se dá para o ouvinte, são elementos importantes e sempre presentes numa atitude discursiva quando esta se propõe ao êxito ou sucesso de que falávamos acima.

Explicitemos um pouco mais esse "jogo de imagens": na sua argumentação o sujeito deve partir ou admitir, em princípio, uma premissa ou uma afirmação sobre a qual tem-se consolidada a aceitabilidade e da qual também partilha o interlocutor. Desta (ou destas) afirmação o locutor passa a construir o seu raciocínio, que evidentemente deve mostrar os passos "lógicos", isto é, bem argumentados e fundamentados e chegar à conclusão final com a qual deve concordar o seu interlocutor.

É justamente nesse ponto da elaboração do texto dissertativo que parecem residir as maiores fraquezas dos nossos alunos. Em geral, o que se faz é o "lançamento" de uma dessas afirmações consagradas, no início do texto, e o que se supõe como desenvolvimento, na verdade são repetições e retornos a esta afirmativa inicial, sem qualquer encadeamento de idéias, e logicamente, sem conclusões. Veremos mais adiante algumas considerações a esses problemas.

A argumentação parece ser portanto a força maior que rege o texto dissertativo. Na argumentação utilizamo-nos do que Aristóteles chamou de **provas**. Há dois tipos de provas: provas lógicas e provas subjetivas. Num discurso dissertativo as primeiras, sim, são as que concorrem para a argumentação. Dentre as provas lógicas distinguem-se: o **entimema** e o **exemplo**. Por entimema entende-se um raciocínio semelhante ao silogismo lógico, apresentando premissas e conclusões; a prova através do exemplo se dá quando nos utilizamos de um fato a partir do qual se tira uma conclusão final.

Quando dissertamos devemos levar em conta:

- a) o tipo de problema que vamos discutir, sobre o qual refletimos.
- b) o tipo de raciocínio mais adequado para a argumentação.

c) a utilização correta deste raciocínio para chegar à comprovação final de maneira convincente.

Vejamos como se pode levar então o aluno à efetiva produção de um texto dissertativo. Suponha-se um "tema" do tipo: **Aula expositiva - vantagens e/ou desvantagens**. Pede-se aos alunos que desenvolvam um texto sobre o assunto, tentando dar conta das seguintes observações:

a) trata-se de um assunto extremamente polêmico, perceptível no próprio enunciado proposto;

b) em vista deste caráter polêmico, atentar para os diversos problemas com que nos vamos deparar em nossa argumentação: optar por um ou outro desses aspectos (vantagens ou desvantagens) ou mostrar a validade das duas considerações;

c) a reflexão em torno a esses problemas: a escolha do raciocínio que se julgar mais adequado para a exposição de nossos motivos;

d) a perfeita concatenação ou desenvolvimento das idéias, através das premissas ou exemplo, para se chegar à (às) conclusão final.

Sobre este último item falaremos mais de perto já que, como dissemos antes, aí se concentram as falhas na elaboração do texto dissertativo. Seguem abaixo alguns trechos de redações retirados do texto "Redações no Vestibular - Provas de Argumentação" (Osakabe, 1977):

"O homem não pode ser uma ilha: pois seu modo de pensar está a vagar pelo universo este em que se recorda de várias pessoas... ou ainda não pensa tem a capacidade de ver o que passa ao seu redor".

ou ainda:

"O homem-ilha não existe porque o homem nunca viveu, não vive nem poderá viver isolado, pois é um ser social".

Dois problemas basicamente podem ser detectados nesses dados. A diferença mais aparente entre os dois textos se dá ao nível da própria construção morfo-sintática dos enunciados: o primeiro exemplo peca flagrantemente pela sua má construção, pelas relações que se tenta, de maneira infeliz, estabelecer no texto. Através dessas relações tenta-se dar as razões pelas quais o "homem não pode ser uma ilha", veiculado sobretudo pelo primeiro enunciado ("o pensar está a vagar pelo universo este em que se recorda das pessoas - isto é, a memória das pessoas mostraria que o homem

não pode ser uma ilha); o segundo enunciado nos parece completamente incompreensível. Nesse caso a má construção do enunciado conduz ao próprio fracasso na empreitada.

O segundo exemplo aparentemente poderia passar como perfeitamente adequado à atitude discursiva da dissertação dado que se observa a correta relação entre os enunciados e, dentro destes, de seus componentes. O que se passa no entanto, é que a aparentemente correta formulação do enunciado na verdade camufla a fragilidade do raciocínio e da reflexão elaborados. Se procedemos a uma análise mais cuidadosa verificamos que o texto chega a ser isento de conteúdo, e que as relações de causalidade e de inferência aí aparentemente estabelecidas (através dos conectivos "porque" e "pois"), nada acrescentam ou concluem da afirmação inicial - o homem-ilha não existe. Em outras palavras, não se dá a progressão necessária que mostra o ato de reflexão, e que é fundamental para a estrutura argumentativa do ato dissertativo. Parte-se de uma afirmação - o homem-ilha não existe, que se esperaria ser seguida das razões que sustentem tal afirmação, o que não acontece. É possível que tenha sido esta a intenção do aluno mas o que se verifica é um raciocínio circular, que teria mais ou menos este esquema:

O homem-ilha não existe porque o homem nunca viveu não vive nem poderá viver isolado,

O homem nunca viveu, não vive nem poderá viver isolado pois é um ser social

(logo)

O homem-ilha não existe pois o homem é um ser social.

Com esse esquema aparece mais claro agora o raciocínio circular, repetitivo do aluno, em vez da esperada progressão de idéias que sustentam aquela afirmação inicial e poderia levar enfim à conclusão convincente - que não seja exatamente aquela apontada acima.

Vejam agora alguns problemas relativos à própria natureza do discurso dissertativo. Observe-se o trecho abaixo, que aparece ao início de uma narrativa de experiência pessoal, desencadeada por uma pergunta do tipo: Você já foi assaltado? Como foi?

Bem, primeiramente eu quando eu... eu senti um indivíduo surgir na minha frente e toda aquela imagem que você tem da... de como enfrentar aquela situação, uma situação dessas né;

então você percebe que não é a pessoa física que está ali presente; é todo aquele susto, aquela lembrança que você tem das experiências contadas por outros indivíduos não é, é aquele terror da morte, o medo da morte; porém você tem aquele... realça aquela luz que começa a surgir naquele momento... bem aí vem aquela alternativa sua, não é, ou você fica parado prá ver se vai acontecer alguma coisa, não é, ou você corre e toma outra perspectiva não... principalmente aquele velho ditado que você tem de "se ficar o bicho come se correr o bicho pega..."

...

você sabe como ocorre um assalto, não é, então você tem mais uma força consigo que é a problemática do indivíduo que está assaltando você não é, porque pode ser uma problemática do indivíduo que é um burguês e por acaso perdeu a carteira...

e outro também é a problemática social que o camarada vai roubar você porque está precisando realmente do dinheiro...

Evidentemente este não é um trecho dissertativo por excelência e a sua função no texto, considerado na sua totalidade, é situar o acontecimento particular que virá a ser contado em seguida. Entretanto o locutor buscou, de qualquer forma, tecer algumas considerações sobre um fato que pode acontecer a qualquer um de nós - o assalto. Analisa, além disso, não só o fato em si mas as diferentes atitudes e comportamentos das pessoas que se vêem em tal situação, buscando todo tempo generalizar os aspectos do problema. A pergunta inicial que deveria provocar somente o relato de um acontecimento particular, provocou toda esta atitude reflexiva por parte do interlocutor.

A questão da **generalização**, que é o ponto a que estamos querendo chegar, cumpre efetivamente papel importante na constituição do discurso dissertativo, dada a sua própria natureza. Para torná-la mais acessível à compreensão dos alunos pode ser interessante fazer o confronto, por exemplo, entre um texto dissertativo e um texto descritivo. Neste último, a preocupação se dá em reconstituir um aspecto qualquer, mas particular, da realidade. Ao contrário, na dissertação evita-se o **particular** e busca-se a **generalização**, pois que só desta forma podemos de fato chegar à persuasão do nosso ouvinte: trata-se de algo em comum a todos e de cuja aceitabilidade todos "devem" partilhar.

Se tentássemos, por exemplo, descrever a cena do assalto, uma possível realização seria:

A rua está (estava) deserta e escura. Um rapaz olha atemorizado para dois homens mal encarados que lhe apontam uma arma de fogo e uma faca. (Tudo isso tem o ar de um assalto)

Compare-se agora à passagem extraída do texto acima:

Aí vem aquela alternativa...

Você sabe como ocorre um assalto, então você tem mais força consigo que é a problemática do indivíduo que está assaltando você, porque pode ser uma problemática dali, da situação...

...

É evidente a diferença entre os dois textos, no que diz respeito à generalização. No primeiro caso, tem-se uma "descrição" de um momento qualquer, mas único da realidade, e flagra-se uma situação que parece ser a de um assalto. No segundo caso tem-se uma tentativa de análise das razões, inclusive razões sociais, pelas quais ocorre um assalto, não este particular, mas todo e qualquer assalto.

Observe-se, além disso, no segundo texto o uso reiterado da forma pronominal **você** que, evidentemente, não é a simples marca do ouvinte ou do destinatário que escuta este ato de fala: **você** representa, potencialmente, todas as pessoas susceptíveis de sofrer um assalto, incluindo-se, claro, os interlocutores desse discurso (locutor e ouvinte).

A generalização pode dar-se portanto, tanto a nível do objeto (no caso, o assalto) tratado, quanto a nível do próprio sujeito: **você** poderia facilmente ser substituído por **nós** ou **a gente**.

Ainda aproveitando-se dos exemplos vistos, observe-se a par de tudo que foi visto e mesmo em decorrência disso o problema da **atemporalidade** que marca a dissertação em oposição à **temporalidade**, presente tanto na narração quanto na descrição. Veja-se, por exemplo, o texto abaixo, extraído ainda da narrativa anteriormente apresentada, e que é a continuação do trecho visto:

Bem, na realidade as palavras foram simples: passe o dinheiro aí...

Aí eu falei: dinheiro eu não tenho...

Aí ele olhou na minha bolsa prá ver se tinha dinheiro...

...

Percebe-se claramente aqui a detecção de um acontecimento particular, esse assalto, ocorrido num momento X, em oposição ao caráter atemporal, possível de ocorrer em qualquer tempo (e lugar) emprestado às reflexões em torno ao fato - o assalto, do primeiro texto.

Conforme se assinalou anteriormente, raras são as vezes em que narração, descrição e dissertação aparecem separadamente. Em geral a descrição é parte de uma narração ou está a serviço de uma dissertação ou uma narração é base para uma dissertação, etc. Indicaram-se neste trabalho elementos dominantes em cada um desses tipos de discurso à guisa de embasamento descritivo de seu funcionamento. Retomando o que se afirmou sobre a dissertação, parece ser esse gênero aquele que maiores dificuldades traz ao aluno e aquele que requer uma atenção maior do professor. De fato, narrar e descrever quase que retomam a experiência cotidiana do aluno. Difícil é fazê-lo dissertar, isto é, opinar e refletir sobre essa mesma experiência. Logo, parece residir nesse tipo de discurso o ponto crucial para o trabalho do professor. Alerta-se aqui para certos problemas fundamentais que emanam desse tipo de discurso: em geral o aluno confunde opinar e refletir com palpites soltos sobre um assunto. Ora, se um texto dissertativo tem como fim convencer o ouvinte sobre o que se diz, é preciso que o raciocínio do aluno seja no mínimo **coerente** e **justificável** e seja traduzido num texto também coerente em que passo a passo seja demonstrada a progressão de suas idéias. Do mesmo modo com que uma narração ou uma descrição mal articuladas produzem efeitos de espanto e de recusa do ouvinte, um texto dissertativo requer uma articulação aceitável para que possa atingir o interlocutor. Assim, ao lado da correção gramatical dos enunciados que compõem um texto, o professor deve alertar para a inter-relação entre tais enunciados, entendendo sempre que devem estar eles intrinsecamente motivados. Do ponto de vista didático, em qualquer um desses tipos todo esquema modelo parece ser nocivo. A correção nesse caso deve ser pensada a partir do texto original do aluno, favorecendo-lhe a melhora na concatenação e progressão dos enunciados.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

HAMON, Philippe. Qu'est-ce qu'une description. In: *Poétique*, nº 12, Paris: Seuil, 1972.

- HARALD, Weinrich. *Estructura y Función de los Tiempos en el Lenguaje*, Madrid: Gredos, 1968.
- LABOV, N. e WALETZKY, J. - "Narrative Analysis: Oral Versions of Personal Experience". In: HELM, J. (Ed.). *Essays on the verbal and visual arts*. American Anthropological Society, 1967.
- OSAKABE, Haqira. Provas de Argumentação. *CADERNOS DE PESQUISA*, 23, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, dezembro, 1977
- _____ et alii. *Caminhos da Linguagem*. Vol. II, São Paulo: Ed. Ática, 1978.

COMUNICAÇÃO ESCRITA SOBRE UMA PESQUISA ORAL

Tânia Penido Monteiro

Professora da Universidade Estadual de Feira de Santana

Dada a variedade de formas possíveis de se conduzir uma pesquisa historiográfica com fontes orais, uma definição única do que seja história oral é sempre problemática. Grosso modo, o termo história oral se refere aos trabalhos realizados por historiadores que se utilizam de entrevistas gravadas e transcritas como documentação principal de suas pesquisas.

Prática iniciada nos Estados Unidos nos anos 40 deste século, este modo de "fazer história" vem se afirmando no mundo a partir de 1970.¹ Numerosos encontros entre especialistas no assunto têm enriquecido sua teoria e seus métodos, dando origem a publicações onde são divulgadas conferências e debates em torno da questão. Paralelamente, multiplicam-se os livros resultantes de pesquisas já realizadas neste campo.

Referindo-se ao debate acerca da definição de história oral, Philippe Joutard, na introdução do seu livro "*Ces voix qui nous viennent du passé*", publicado em 1983, deixa em aberto a seguinte pergunta: "*Será a história oral um simples método a serviço de uma velha disciplina ou o início de uma outra maneira de fazer e de perceber a história?*" Na conclusão, admitindo que a expressão não é das mais adequadas, ele se interroga: "*Inventar um outro termo? Mas qual?*" E dá a sua opinião mais adiante: "*Que cada um utilize então o termo que melhor lhe convier tendo porém consciência dos limites da palavra.*"²

Acontece porém que, apesar das suas ambigüidades e do fato de que, na prática, há muitas e diferentes possibilidades de utilização de documentos orais para trabalhos historiográficos, existe hoje, para quem lida com este assunto, uma compreensão geral do que significa história oral enquanto conceito. Existem também várias associações de história oral nas mais diversas partes do mundo, assim como revistas especializadas em história oral, as mais conhecidas sendo as que se intitulam "*Oral History: the journal of the Oral History Society*" e a "*International Journal of Oral History*", que adotou recentemente uma publicação anual com o título de "*International Annual of Oral History*"³. Na Espanha, optou-se pelo título "*Historia e Fuente Oral*" para a revista dirigida por Mercedes Vilanova.⁴

Tudo indica que os debates de alguns anos atrás em torno do significado do termo história oral já deram lugar a outros, à medida que se acumulam os trabalhos historiográficos que utilizam fontes orais. Mas vale lembrar que, desde os anos 60, um dos primeiros pontos de controvérsia em torno do movimento iniciado no campo da historiografia, pela chamada história oral, centrou-se em torno do seu estatuto: uma disciplina? um método? uma técnica?

Numa das primeiras conferências sobre história oral na Universidade de Leicester, Inglaterra, ocorrida em 1972, Tony Green salientava que não parecia cabível considerá-la como uma disciplina, mas somente como um método historiográfico baseado na utilização de fontes orais.⁵ Seu ponto de vista aproxima-se da opinião de L. M. Starr, historiador americano, para quem a "*história oral, como a arqueologia, é mais que um instrumento e menos que uma disciplina.*"⁶

A conclusão a que chegaram os participantes do Primeiro Encontro de Historiadores Oraís da América Latina e Espanha, realizado em 1988, foi a de que a história oral é, ao mesmo tempo, fonte e método "*que permite captar a visão própria aos atores históricos na sua diversidade étnica, cultural e lingüística*"⁷. A pesquisadora Eugenia Meyer, do Instituto de Antropologia e História do México, insiste em considerar a história oral como método e não como uma simples técnica para a coleta de dados, uma vez que a pesquisa com fontes orais pode contribuir, ela própria, para o processo de análise e interpretação dos dados recolhidos.⁸

Este foi o caso ocorrido numa pesquisa com fontes orais que empreendemos na comunidade de descendentes de pescadores da aldeia de Itapuã, que hoje integra, como bairro, o tecido urbano de Salvador. Do

conjunto de depoimentos ali recolhidos emergiram as principais questões abordadas na análise, relativas à dinâmica e à função de uma memória coletiva. A monografia resultante desta análise estruturou-se em torno de uma periodização inferida da escuta cuidadosa dos depoimentos.⁹ Nossa experiência coincide, assim, com uma afirmação de Zélia Demartini sobre o fato de que, na pesquisa empreendida por sua equipe com fontes orais, "*as soluções foram surgindo na própria dinâmica do trabalho, numa discussão contínua entre os pesquisadores de um lado, e o material coletado, de outro.*"¹⁰

Considerando que uma pesquisa é um ato de criação voluntária subordinado a normas científicas, é possível compreender que os conceitos utilizados por cada pesquisador estejam diretamente correlacionados com a filosofia do trabalho adotada. Acreditamos, pois, que as intenções e os objetivos de um trabalho de pesquisa determinam a integração de seus diversos elementos, possibilitando a coerência entre os conceitos, a metodologia, a técnica e as fontes escolhidas. Por outro lado, as diferentes definições atribuídas ao termo história oral estão em estreita dependência da natureza do trabalho proposto.

Numa publicação sobre o assunto, Jean Bruno enumera três maneiras de se trabalhar com fontes orais: a coleta de material para a simples formação de arquivos, a pesquisa de caráter jornalístico, e o que o autor classifica como "*pesquisa universitária*". Esta última, segundo ele, se desdobra em duas vertentes: uma que faz uso de dados orais como documentação complementar, e a segunda, em que as fontes constituem a documentação básica para o estudo de uma realidade social.¹¹ Vale lembrar a existência de uma quantidade crescente de pesquisas em história oral, ligadas a trabalhos de ação social desenvolvidos em certas comunidades, sem que haja, necessariamente, uma vinculação entre tais pesquisas e um outro centro acadêmico qualquer.

Outra consideração a ser feita para uma melhor compreensão do que se convencionou designar de história oral é que esta se distingue da chamada tradição oral, cuja transmissão segue padrões pré-estabelecidos, como acontece em muitas comunidades africanas. O conceito de tradição oral é atribuído igualmente, pelos especialistas no assunto, a textos da literatura oral, como por exemplo os textos dos romanceiros.

O termo história oral, enquanto conceito operacional, também não é sinônimo de memória oral, ou seja, da memória individual e coletiva que é

transmitida, oralmente e de maneira informal, em relatos ditos "não literários". Entretanto, tradição oral e memória oral podem se constituir objeto de pesquisa de história oral, o que pressupõe, via de regra, um trabalho escrito. Este fato nos envia ao debate sobre a relação que existe entre comunicação oral e comunicação escrita, suas naturezas diversas e complementares e a hierarquia que se estabelece entre elas no nosso mundo, temas magistralmente abordados por Paul Zumthor.¹²

Na verdade, a história e a tradição oral, assim como os relatos orais sobre as tradições vividas e sobre o passado de um grupo, são formas de socializar a memória. A história segue uma série de procedimentos de crítica e análise que lhe asseguram a condição científica; as tradições possuem também suas convenções e têm uma função específica, enquanto transmissoras de cultura.

ETNOTEXTOS: UMA OPÇÃO DE PESQUISA COM FONTES ORAIS.

Uma gama variada de estudos pode ser realizada com fontes orais, variando seus fundamentos teórico-metodológicos de acordo com objetivos específicos. A pesquisa baseada no conceito de etnotexto é um dos caminhos possíveis. Tanto o conceito como seus princípios operacionais foram criados e vêm sendo estruturados há vários anos por uma equipe multidisciplinar de historiadores, etnólogos e lingüistas franceses, cada um dando sua contribuição dentro do seu respectivo campo de interesse¹³. Sua existência baseia-se, sobretudo, no trabalho de campo, e, enquanto conceito e método, estrutura-se no diálogo constante entre teoria e prática.

Um livro publicado em 1980, sob o título "*Tradition Orale et Identité Culturelle, Problèmes et Méthodes*", sintetizou as primeiras reflexões sobre o trabalho interdisciplinar com etnotextos iniciado em 1973. Nesta época, etnotextos eram definidos como "*o discurso oral global de uma comunidade quando esta fala de si própria, de seu presente e de seu passado*".¹⁴

Atualmente, o interesse maior da pesquisa etnotextual é a busca do sentido do que dizem os depoentes. Desta forma o etnotexto passa a ser visto, sobretudo, como "*a construção e formulação de um auto-reconhecimento comunitário através de um conjunto de referências identitárias*", segundo Jean-Noël Pelen.¹⁵

A escolha do termo etnotexto para designar as fontes orais utilizadas neste tipo de pesquisa visa ressaltar o valor das mesmas, enquanto portadoras de uma informação cultural global. Este discurso global sobre a realidade traz em si fatos precisos, cuja autenticidade objetiva pode ser verificada, se assim se desejar, mas o essencial na pesquisa com etnotextos é a percepção de como os indivíduos falam de si, de sua cultura e de sua história.

De maneira esquemática, podemos ressaltar os seguintes pontos para uma melhor compreensão dos etnotextos:

- Enotextos são documentos que surgem a partir de condições bem precisas, próprias ao desenrolar de entrevistas gravadas.

- Embora levando em conta o que é individual e particular a cada entrevistado, os etnotextos ultrapassam tais aspectos, pois refletem, essencialmente, a cultura de uma comunidade, de um grupo. Assim, os etnotextos não são a mesma coisa que histórias de vida. No entanto, numa pesquisa com etnotextos surgem, eventualmente, algumas entrevistas onde a tônica recai sobre aspectos da trajetória de vida do entrevistado.

- Um conjunto de etnotextos não se resume a uma soma de informações pontuais mas compõe um discurso que permite uma visão global sobre certos temas que marcam e expressam a vida cultural de um grupo.

- O etnotexto, enquanto discurso sobre a cultura, a partir da visão "interna" da comunidade ou do grupo ao qual se refere, traz em si elementos eminentemente subjetivos. Daí a necessidade de uma confrontação entre a visão "interna" que emerge deste discurso cultural e a observação da cultura do grupo, de um ponto de vista "exterior".

- Enotextos comportam elementos "literários", que se reportam principalmente à tradição oral, assim como elementos "não-literários". Enquanto discursos poéticos, as fronteiras são muitas vezes imprecisas entre certos textos ditos "não-literários" e aqueles que são, tradicionalmente, considerados como "literários".

- O termo etnotexto refere-se, em princípio, ao discurso oral, mas alguns documentos escritos podem, eventualmente, ser considerados como etnotextos, a exemplos de cadernos de canções, diários, "cadernos" de literatura oral etc.

A interdisciplinaridade está na base do conceito e da pesquisa etnotextual; no entanto, as exigências próprias a cada disciplina, como a história, a dialetologia, a etnologia, a literatura etc., não contradizem os diversos e respectivos enfoques analíticos. O importante é que os textos recolhidos sejam acompanhados, tanto quanto possível, de informações sobre o contexto onde surgiram, pois tais informações são imprescindíveis à análise textual.

Levando em conta a noção de variabilidade de um discurso a muitas vozes, a análise de um conjunto de etnotextos de um determinado grupo ou comunidade deve procurar o significado do que é dito, individual e coletivamente, através de uma série de elementos que caracterizam este discurso. Podem ser destacados, nos etnotextos, segundo a análise proposta, aqueles elementos que marcam uma certa "identidade" veiculada através da memória coletiva, sem esquecer que a memória oral é sempre dinâmica no seu processo de constantes reconstruções e recriações.

A pesquisa com etnotextos em história sucita algumas questões delicadas, como nos lembra Florence Charpigny. Para esta historiadora, quando é utilizado apenas como material ilustrativo do que dizem as fontes escritas, o documento oral perde o melhor do que lhe é específico. De discurso pleno de significado, ele é reduzido a citações desprovidas de substância, diz a autora, acrescentando que a essência do enfoque etnotextual é a crença de que o discurso não deve apenas ser considerado na sua realidade superficial, mas nos vários padrões que este discurso pode assumir, enquanto discurso simbólico, mítico etc..¹⁶

Ainda que a crítica efetuada sobre um conjunto de etnotextos não vise a determinar o que é "falso" ou "verdadeiro" no discurso - sendo a meta principal neste tipo de análise a busca do significado do que é dito - a tarefa da crítica documental faz parte desta análise. Tal crítica efetua-se, sobretudo, através da confrontação dos textos entre si e com os dados da observação de campo. Num trabalho de equipe, recomendado quando se trata de pesquisas com fontes orais, a visão de diferentes pesquisadores contribui para a análise crítica, sobretudo em relação à questão da subjetividade própria não só à fala do entrevistado, como à participação do entrevistador. Vale lembrar que a subjetividade de ambos está implícita na construção das fontes e é considerada como parte integrante na análise do material recolhido.

Faz parte também da metodologia da pesquisa etnotextual a explicitação das condições em que as entrevistas foram feitas e de certos

dados sobre os entrevistados. Na síntese escrita deve ficar claro quem fala e o "lugar" de onde falam os depoentes e o pesquisador, deixando ao leitor pistas para uma leitura crítica do texto escrito resultante da pesquisa oral.

ETNOTEXTOS COMO BASE DE UMA PESQUISA: O PROJETO HISTÓRIA DOS BAIRROS DE SALVADOR

Tendo como base o conceito de etnotexto, uma pesquisa oral sobre os bairros do Rio Vermelho, da Península de Itapagipe e sobre Itapuã foi realizada, entre os anos de 1983 e 1989, pela equipe do Projeto História dos Bairros de Salvador, da Fundação Cultural do Estado da Bahia.¹⁷ O projeto, interrompido em 1989, tinha como principais objetivos compreender como as grandes transformações da capital baiana foram sentidas por seus moradores e, ao mesmo tempo, contribuir para uma tomada de consciência sobre a preservação do patrimônio cultural da cidade, inclusive de suas tradições orais.

A cada bairro pesquisado, na primeira etapa das pesquisas referente à escolha dos entrevistados e à reflexão sobre a melhor forma de conduzir as entrevistas, procurou-se estabelecer um contato prévio com o lugar e sua gente. Assim é que, em Itapuã, por exemplo, um seminário foi organizado com a participação de antigos moradores, dos pesquisadores do Projeto História dos Bairros e dos membros da Associação dos Moradores e Amigos de Itapuã - AMI, para discutir os rumos da pesquisa, escutar os moradores locais e estabelecer uma lista de entrevistados em potencial.

Por outro lado, a observação da realidade local e uma pesquisa bibliográfica preliminar fizeram parte da fase preparatória do trabalho, permitindo a aquisição do que Paul Thompson chama de "*back-ground informations*", ou seja, de informações sobre o cenário geral do campo de pesquisa.¹⁸ Vale ressaltar que inexitem arquivos organizados sobre os bairros de Salvador e que os documentos sobre o assunto estão dispersos ou, como no caso de Itapuã, são raros. Nestes casos, o contato com os habitantes do local (alguns dos quais já tendo feito, por iniciativa pessoal, uma pesquisa sobre seu bairro) forneceu-nos mais informações iniciais e "pistas" a pesquisar do que as fontes escritas. Em reuniões com pessoas interessadas na preservação do patrimônio cultural dos seus bairros, evidenciaram-se temas pertinentes à história de cada local, assim como os nomes de certos

"especialistas" em alguns destes temas, como a pesca, a literatura oral, as histórias mais antigas do lugar, os movimentos atuais, entre outros.

A escolha dos entrevistados levou em conta a "curiosidade", termo como muitos classificam o fato de estarem interessados pela história que viveram e ouviram contar. No entanto, via de regra, procurou-se entrevistar uma gama variada de pessoas representativas da vida local: homens e mulheres, jovens e velhos...

O trabalho de coleta de dados numa pesquisa oral exige do pesquisador um engajamento caloroso e um rigor "científico"; é fundamental criar um clima de simpatia e de confiança para cada entrevista. A entrevista gravada, documento básico deste tipo de pesquisa é, na verdade, um trabalho de "construção de fonte", realizado pelos entrevistados e entrevistadores em constante interação.

Regra geral, durante nossas pesquisas a preparação da entrevista contou com uma visita prévia e informal às pessoas entrevistadas para alguns esclarecimentos sobre o trabalho que estava sendo feito. A partir deste primeiro contato, traçou-se um esquema, amplo e flexível, para servir de guia no momento da gravação. Mas a importância deste primeiro contato foi, sobretudo, criar um clima de confiança e de amizade entre os "parceiros de trabalho". Neste momento discutíamos com a pessoa a ser entrevistada os objetivos do nosso projeto, procurando obter sua permissão para utilização do seu depoimento.

Trabalhamos, sobretudo, com entrevistas semidiretivas, utilizando, quando necessário, um questionamento específico (na verdade um simples guia) para cada pessoa entrevistada. Nem sempre foi preciso usar este guia pois, muitas vezes, ao pedir ao depoente que falasse sobre seu bairro, ele próprio se encarregava de organizar seu discurso, falando daquilo que lhe parecia mais importante e transmitindo a imagem local que lhe interessava. Quando várias entrevistas foram feitas com uma mesma pessoa, como no caso de Dona Francisquinha, em Itapoã, aconteceu serem as primeiras entrevistas um tanto formais, seguindo-se outras mais "soltas". Observou-se um contraste entre os dados obtidos antes e depois, o que se pode atribuir à interação crescente entre entrevistado e entrevistador.

Outro ponto a ressaltar é o fato de que, num projeto como este, a comunidade pesquisada mantém-se sempre atenta ao comportamento dos pesquisadores; algumas pessoas chegam a "vigiar", de formas muito sutis, os movimentos destes durante o trabalho de campo.

As entrevistas em geral foram feitas por um só pesquisador, mas houve outras realizadas por uma pequena equipe, que nunca ultrapassava o número de três pessoas. Na equipe, uma pessoa era designada para coordenar a entrevista e as outras assumiam o papel de auxiliares. Estes tomavam notas, ocupavam-se do gravador, mas suas intervenções restringiam-se a algumas questões mínimas necessárias para esclarecimento sobre o que acabava de ser dito. Esta decisão organizativa foi tomada após alguns anos de experiência, para evitar a dispersão, diálogos cruzados e perguntas repetidas, que acabam por atrapalhar o bom andamento das entrevistas. A leitura de uma bibliografia sobre pesquisas de história oral mostrou-nos que outros projetos, como os desenvolvidos pelo CPDOC, chegaram à mesma constatação e tomaram decisão semelhante.¹⁹ É bom lembrar que as anotações registradas por pesquisadores auxiliares durante as entrevistas, ou esclarecimentos anotados imediatamente após as mesmas, ajudaram bastante a elucidar certos trechos destas entrevistas, assim como a grafia de certos nomes e alguns significados de palavras citadas.

A transcrição das entrevistas sempre nos trouxe problemas delicados, pois, como já foi constatado por muitos pesquisadores, há uma transformação completa da mensagem transmitida, quando da passagem da oral para a escrita. A entrevista transcrita tornando-se de fato um "outro" texto, por maior que seja o esforço de manter-se fiel ao mesmo.²⁰ Recomenda-se que as transcrições sejam feitas o mais breve possível após as gravações, inclusive para que se possa refletir sobre os contrastes oral/escrita e para que se possam aprofundar, em entrevistas posteriores, algumas questões importantes mencionadas pelos entrevistados.

O trabalho de transcrição é cansativo: é preciso contar com uma média de seis horas de transcrição para cada hora de entrevista gravada, e mais um tanto para uma revisão cuidadosa do que foi transcrito. Segundo nossa prática, uma transcrição "bruta" foi feita antes que uma segunda versão fosse elaborada; nesta segunda versão pontua-se o texto e incluem-se as marcações de silêncios, risos, pausas, hesitações, procurando-se o máximo de fidelidade possível ao que está sendo transmitido.

As chaves de transcrição do nosso projeto basearam-se - com as adaptações necessárias - em propostas de duas professoras da Faculdade de Letras da Universidade Federal da Bahia, coordenadoras de um projeto de resgate de textos de literatura oral.²¹ Os textos foram transcritos na grafia corrente, levando-se em conta as especificidades do discurso oral, notadamente suas estruturas de sintaxe.

Manter as particularidades próprias ao falar do entrevistado implica, muitas vezes, em aceitar certas formas que são consideradas como "erros" pela cultura oficial. Quando se trata da fala de pessoas que não seguem a norma culta, para evitar uma transcrição "caricatural", não foram marcados certos traços fonéticos e morfo-sintáticos próprios de um falar socialmente discriminado. Este é o caso, por exemplo, da supressão do **r** em posição final do verbo (*saí* por *sair*), supressão do **s** do plural, do **d** do gerúndio (*andano* por *andando*), fenômenos gerais do português do Brasil e de percepção difícil na escuta de uma gravação. No entanto, algumas palavras pronunciadas de forma muito clara e enfática foram transcritas como ditas, pois caracterizam um modo marcante do falar da pessoa entrevistada.

Em várias situações mantivemos, também, na transcrição o "erro" do léxico ou da sintaxe, sobretudo quando "fazer a correção" significava mudar o ritmo de uma fala ou lhe descaracterizaria completamente, (**nós estava** não pode ser substituído por **nós estávamos**, o que tornaria a fala do entrevistado totalmente "falsa"). A sensibilidade diante dos textos nos conduziu também a guardar certos termos correntes no nosso falar cotidiano como: **né?**, **tá**, **tô**...

Arquivos sobre a história e as tradições de diversos bairros, reunindo uma documentação oral e escrita, foram iniciados pelo Projeto História dos Bairros de Salvador juntamente com as comunidades pesquisadas. Considerando a fotografia como um bem cultural de grande importância, enquanto documento que permite a análise da dinâmica social, constou também destes arquivos uma série de fotos, algumas das quais reproduções de fotos antigas, pertencentes a antigos moradores. Pretendia-se que os arquivos, aos quais demos início, ficassem à disposição do público interessado e que a continuidade dos mesmos fosse assegurada por este público, cabendo-lhe a tarefa de prosseguir as pesquisas; mas nem sempre isto aconteceu. Tivemos, no entanto, notícias de que alguns projetos, inclusive de trabalhos com alunos de escolas de 1º e 2º grau, fizeram uso da documentação arquivada.²²

Algumas publicações surgiram como resultado do Projeto História dos Bairros de Salvador, a exemplo do livro de Licídio Lopes, *O Rio Vermelho e suas Tradições: memórias de Licídio Lopes*, e da revista *Rio Vermelho*, editados pela Fundação Cultural do Estado da Bahia.²³ O arquivo sobre Itapuã deu origem a uma tese de doutorado defendida na Universidade de Provence (Aix-Marseille) sob a direção do Professor Philippe Joutard, grande incentivador da história oral na França.²⁴

A tese, intitulada *A voz de Itapuã: imagens do passado e visão da mudança - etnotextos de uma rede de cultura popular*, fundamentou-se, basicamente, numa série de entrevistas gravadas entre os anos de 1987 e 1991.²⁵ Não houve formulações de hipóteses prévias nos termos tradicionais, nem para o trabalho de campo nem para a estruturação desta tese. A análise e a síntese efetuadas emergiram, gradualmente, a partir da familiaridade com as fontes orais. Foram a escuta e a reescuta das entrevistas gravadas, segundo os princípios da pesquisa etnotextual, que nos permitiram detectar os temas mais importantes da memória coletiva da comunidade de antigos moradores da vila pesqueira de Itapuã, hoje um bairro populoso da cidade. Esta escuta cuidadosa pôs em evidência a forma como a memória dos "itapuãzeiros" se estrutura e se dinamiza, no tempo e no espaço.

NOTAS E REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Para uma história da História Oral, ver Philippe JOUTARD, *Ces Voix qui nous viennent du passé*, Paris, Hachete, 1983, e alguns capítulos do livro de Paul THOMPSON, *The Voice of the past; oral history*, Oxford: Oxford Univ. Press, 1978. Existe uma nova versão atualizada desta obra e uma versão traduzida em português, publicada pela editora Vozes, em 1993.
2. JOUTARD, op. cit., p. 8. e p. 245.
3. *ORAL HISTORY: THE JOURNAL OF THE ORAL HISTORY SOCIETY*, University of Essex, Colchester, Inglaterra.
INTERNATIONAL JOURNAL OF ORAL HISTORY, Westport, Connecticut, Estados Unidos.
INTERNATIONAL ANNUAL OF ORAL HISTORY, Westport, Connecticut, Estados Unidos.
4. *HISTORIA Y FUENTE ORAL*, Barcelona, Espanha.
5. GREEN, Tony. "Four Impressions in Oral History". In: *The Leicester Conference on Problems of Oral History*. *ORAL HISTORY*, vol. 1, nº 3, [1972?].
6. STARR, Louis. "Oral History". In: *Encyclopedia of Library and Information Science*. New York: Marcel Dekker Inc., 1977, apud JOUTARD, op. cit., p. 76.

7. Citação traduzida da comunicação de Eugenia MEYER ao Congresso de História Oral realizado em Edem, Alemanha, março de 1990, intitulada "Recovering, Remembering, Keeping the Memory of the past updated; oral history in Latin America and in the Caribbean", publicada no número especial de *Bios, Zeitschrift Für Biographieforschung und oral history*, 1990, p. 25-30.
8. Idem.
9. MONTEIRO, Tânia Penido. *La voix d'Itapuã: images du passé et vision du changement. Ethnotextes d'un réseau de culture populaire dans l'état de Bahia, Brésil*. Tese de doutoramento sob a direção de Philippe Joutard, Aix, Université de Provence, 1993.
10. DEMARTINI, Zélia de Brito. "Trabalhando com relatos orais: reflexões a partir de uma trajetória de pesquisa". In: *TEXTOS CERU*, 3, 2ª série, 1992, p. 42-60.
11. BRUNO, Jean. "L'histoire orale: phénomène social et institutionnalisation d'un savoir". In: GAGNON et HAMLIN (org.). *L'histoire orale*. Saint-Hyacinthe/Quebec: Edisem Inc., 1978.
12. De Paul ZUMTHOR ver, sobretudo: *Introduction à la poésie orale*, Paris: Seuil, 1983, e *La lettre de la voix. De la littérature médiévale*, Paris: Seuil, 1987 e, dentre os seus artigos, "L'écriture de la voix". In: *CRITIQUE*, Paris: Minuit, 1986, p. 228-239; e "Pour une politique de la voix". In: *POÉTIQUE*, nº 40, Paris: Seuil, 1979 (Nota: *Introdução à poesia oral* foi publicado no Brasil em 1993, com tradução de Jerusa Pires Ferreira).
13. Sobre a forma como a pesquisa com etnotextos vem se desenvolvendo sobretudo no CREHOP (Centre de Recherches sur les Ethnotextes, l'Histoire Orale et les Parlers Régionaux) na Universidade de Provence (Aix-Marseille I), ver Jean-Claude BOUVIER et alii, *Tradition Orale et Identité Culturelle, problèmes et méthodes*, Marseille, CNRS, 1980. Ver também Jean-Claude BOUVIER et alii, *La recherche sur les ethnotextes: réflexions pour un programme*, atas da mesa redonda em Baume-les-Aix, em outubro de 1980, publicadas em 1984. Ver também, entre outros mais recentes, organizado por Jean-Noël PELEN, *Les Voix de la Parole, ethnotextes et littérature orale, approches critiques*, Les Cahiers de Salagon 1, Aix/Marseille, Publications de l'Université de Provence, 1992.

14. BOUVIER et alii. *Tradition Orale...*op. cit.
15. PELEN, Jean-Noël. *La notion d'ethnotexte - Echos d'un cheminement*. Seminário do CREHOP, Novembro, 1987.
16. CHARPIGNY, Florence. "Processing oral material in a scientific text, or a travel to silk-land through a body of ethnotexts collected among silkworms". In: *INTERNATIONAL ANNUAL OF ORAL HISTORY*, 1990, *SUBJECTIVITY AND MULTICULTURALISM IN ORAL HISTORY*, New York, Westpoint, 1992, p. 123-133.
Ver da mesma autora sua tese de doutorado defendida na Université Lumière, Lyon 2, 1989: *Tisser son passé, approches théorique et méthodologique d'un corpus d'ethnotextes*.
17. Após a leitura do livro *Tradition Orale et Identité Culturelle, problèmes et méthodes*, de Jean-Claude BOUVIER e outros integrantes do CREHOP da Universidade de Provence (Aix-Marseille I), nós adotamos o conceito de etnotexto como base metodológica de nossas pesquisas. A adaptação das proposições desta obra foi facilitada pelo fato de que havia muitos pontos em comum entre o programa de trabalho proposto na obra e nossa ação no projeto de resgate da memória da cidade.
18. THOMPSON, Paul. *The Voice of the Past; Oral History*. Oxford: Oxford University Press, 1978. Existe uma nova versão atualizada e uma versão traduzida em português, publicada pela editora Vozes, de Petrópolis.
19. ALBERTI, Verena. *História Oral. A experiência do CPDOC*. Rio de Janeiro, FGV/ CPDOC, 1990.
Ver também:
CAMARGO, Aspasia, e NUNES, Márcia. *Como fazer uma entrevista?* Documentos do programa de História Oral do CPDOC, 14 p. datilog., s/d.
20. A propósito desta questão, ver: Idelette M. FONSECA DOS SANTOS, "La transcription de la littérature orale ou la création d'un nouveau texte". In: *CAHIERS DU CREHOP*, nº 2, Aix, Université de Provence, 1988.
21. Ressaltamos que, com as simplificações e adaptações necessárias aos objetivos de nosso projeto, seguimos as normas de transcrição

propostas pelas pesquisadoras Doralice ALCAFORADO e Maria del Rosário ALBAN. Ver, a este respeito, o nº 7 da revista *ESTUDOS LINGÜÍSTICOS E LITERÁRIOS*, Salvador, Universidade Federal da Bahia, Instituto de Letras, outubro de 1988.

22. SANTOS, Maria Célia T. Moura. *Integrando a escola no bairro*. ESTUDOS IAT, nº 6, Série Pedagogia, Salvador, Instituto de Estudos e Pesquisas em Educação Anísio Teixeira, 1990.
Neste livro a autora fala do seu trabalho no Rio Vermelho, quando utilizou o arquivo da História do Bairro mantido pela Biblioteca Juracy Magalhães Jr. No momento temos notícia de que um trabalho semelhante, sob sua coordenação, está em andamento no Ginásio Lomanto Jr., em Itapuã, estando sendo utilizado o material coletado pelo projeto História dos Bairros ali depositado.
23. LOPES, Licídio. *O Rio Vermelho e suas Traições; Memórias de Licídio Lopes*, Salvador, FCEBa., 1984. PROJETO HISTÓRIA DOS BAIRROS DE SALVADOR - FCEBa, *Rio Vermelho*, 1984, Salvador, FCEBa.
24. Além do clássico *Ces voix qui nous viennent du passé*, o professor JOUTARD desenvolveu uma pesquisa em história oral que deu origem a várias publicações, dentre as quais ressaltamos *La légende des Camisards. Une sensibilité du passé*, Paris: Gallimard, 1977.
25. MONTEIRO, Tânia Penido. *La voix d'Itapuã: images du passé et vision du changement - ethnotextes d'un réseau de culture populaire dans l'état de Bahia, Brésil*. Tese de doutoramento (nouveau régime) defendida na Universidade de Provence, Aix-Marseille I em março de 1993 - a ser traduzida para o português.

UM MODELO ALTERNATIVO DE PESQUISA: O CONSTRUTIVISMO

Mary K. Rodwell, Ph. D.
Profa. Associada da Universidade de Virginia Commonwealth

Este artigo é dedicado ao construtivismo.* O tema central é a comparação dos métodos de pesquisa predominantes, especificamente o positivismo, com os métodos alternativos. Trataremos das conseqüências metodológicas a partir da adoção de um novo paradigma, centrado no construtivismo. O leitor conhecerá a lógica da linguagem do construtivismo, para o qual o sentido das coisas está só e exclusivamente no seu contexto. Depois de compreender a perspectiva holística do construtivismo, caberá ao leitor julgar sobre a validade e utilidade desta metodologia de pesquisa.

Antes de continuar o presente trabalho, queremos esclarecer que o termo "construtivismo" é utilizado, aqui, para definir uma "metodologia de pesquisa científica", não podendo ser confundido com o construtivismo de Piaget e seus seguidores.

A FILOSOFIA DAS CIÊNCIAS

Subjacente a qualquer pesquisa existe uma visão filosófica da realidade. Entre estas questões filosóficas, com conseqüências para a metodologia da pesquisa, podem ser citadas as seguintes:

1. A realidade é externa, ou é um produto da consciência? Ela é ordenada ou caótica?
2. O conhecimento é mensurável, real, capaz de ser transmitido de uma forma tangível? Ou, ao contrário, o conhecimento é flexível, subjetivo, único e pessoal?
3. O ser humano tem uma relação com a natureza ou seu meio ambiente de maneira mecânico/determinista, ou ele é um ser criativo, podendo criar livremente seu meio ambiente?

Respostas diferentes a estas perguntas levarão o pesquisador a adotar pressupostos metodológicos igualmente diferentes na condução da sua investigação.

Se o pesquisador crê numa lei universal, o objetivo da sua pesquisa será a análise das relações e as regularidades que ocorrem entre os elementos

* Para fins de publicação na REVISTA DA FAEEBA, o texto deste artigo foi revisado por Jacques Jules Sonnevile, professor da UNEB, sob a supervisão da Autora.

que compõem o universo da sua pesquisa. A *meta* da pesquisa será identificar e descrever estes elementos e definir as relações entre eles. As *questões metodológicas* da pesquisa serão: os conceitos, as medidas, a identificação dos temas subjacentes. A *pesquisa* incluirá um protocolo e as técnicas sistemáticas destinadas ao teste das hipóteses, condições indispensáveis para o rigor científico.

Se, ao contrário, o pesquisador crê no caráter relativo da natureza das coisas, o foco central será a experiência subjetiva de cada indivíduo e a criação do seu mundo social. A *meta* será o entendimento do modo como os indivíduos criam, modificam e interpretam o mundo. A ênfase recai sobre o individual; não há leis universais. Deste modo, a *pesquisa* busca os entendimentos, em primeira mão, dos sujeitos que estão sendo estudados. A análise dos dados emergirá dos relatos, onde os sujeitos revelam a sua natureza e suas características no decorrer do processo de investigação.

Dependendo das respostas às três perguntas acima, o pesquisador opta por um ou outro paradigma. "Paradigma" é, aqui, definido como a maneira pela qual arrumamos a realidade. São os princípios organizadores que moldam as percepções, incluindo as crenças, os valores, as técnicas utilizadas para descrever as coisas, a direção do olhar e o que o cientista espera descobrir. O paradigma inclui a ontologia, a epistemologia, as idéias sobre a natureza humana. O paradigma é uma visão do mundo. O paradigma contém uma série de axiomas, sistemas relacionados um ao outro em função de uma investigação sistematizada. Em suma, seus pressupostos sobre como o mundo está organizado (positivistas ou construtivistas) determinam para o pesquisador a metodologia a ser adotada. Ou ainda, a visão do mundo cria o paradigma da investigação, dando origem à estratégia de desenvolvimento da pesquisa, incluindo os métodos de coletar e analisar os dados.

UMA COMPARAÇÃO

O ponto central deste trabalho é a comparação entre os métodos de pesquisa predominantes (positivistas) com os métodos alternativos (construtivistas). O **método positivista** pretende ser exclusivamente racional no encaminhamento da pesquisa e na análise dos dados. Para ser científica a pesquisa deve se dirigir a estruturas cuidadosamente definidas. A investigação deve ser impessoal e objetiva, orientada para a predição e o controle dos eventos e dos elementos que formam o objeto da pesquisa. Assim, a pesquisa se torna capaz de produzir princípios generalizantes sobre

eventos e procedimentos replicáveis. Ela é capaz de produzir uma análise completa do objetivo da pesquisa, porque trata de problemas e objetivos através de conceitos pré-definidos. Deste modo, o que interessa aos eruditos é a validade dos resultados da pesquisa. Isto é, os resultados servem exclusivamente para o entendimento. A aplicação prática não faz parte do objetivo da pesquisa.

O método alternativo, o construtivismo, parte da interação entre o racional e o intuitivo na pesquisa e na análise do fenômeno. A meta do método alternativo é a precisão, mas, ao mesmo tempo, o artístico. O elemento pessoal se torna central tanto no encaminhamento do processo investigador quanto no entendimento do fenômeno. Por isso, há uma certa mistura entre o objetivo e o subjetivo na condução da pesquisa. O interesse da pesquisa construtivista é dirigido para o único ou excepcional, mas que é, ao mesmo tempo, o fenômeno que ocorre freqüentemente. Só assim a pesquisa é capaz de produzir explicações específicas. Seu interesse é gerar conceitos ao vivo, ligados ao contexto concreto do fenômeno estudado, e produzir a descoberta de elementos que continuam vinculados a este contexto. Assim como o positivista, o construtivista tem interesse no significado dos resultados da pesquisa. Mas, diferente do primeiro, para o construtivista os resultados têm que ser significativos tanto para os eruditos quanto para a comunidade que vai utilizá-los.

Não nos cabe julgar sobre qual metodologia é a correta, a positivista ou a construtivista. Mas, desde já, queremos esclarecer que a escolha paradigmática determina a metodologia adotada na investigação. Além disso, é preciso frisar que a metodologia construtivista representa uma humanização do processo de pesquisa, ou seja, os pesquisadores são seres humanos que estudam problemas humanos de maneira humana. No fim deste artigo, caberá ao leitor julgar.

CONSEQÜÊNCIAS METODOLÓGICAS DA ESCOLHA PARADIGMÁTICA

Do mesmo modo que uma visão de mundo diferente cria um paradigma de investigação científica diferente, assim também o paradigma escolhido implicará em métodos específicos de coleta e análise de dados. O **QUADRO** na página seguinte compara as implicações metodológicas tanto do positivismo quanto do construtivismo em relação aos cinco aspectos essenciais da investigação: o plano de pesquisa, a coleta de dados, a análise

de dados, a apresentação dos dados, a verificação do rigor científica (Rodwell, 1990).

O quadro mostra como todas as conseqüências metodológicas do paradigma positivista, ou seja, o plano de pesquisa, a escolha dos participantes, os instrumentos de coleta de dados, a validade e a fidedignidade e o controle das variáveis externas, servem para garantir a generalização dos resultados da pesquisa. Tudo está sendo feito para excluir explicações alternativas. Assim, o rigor que se busca na montagem do plano de pesquisa, na coleta, análise e apresentação dos dados, tem como finalidade garantir a predição e o controle dos eventos.

É importante observar que também na pesquisa qualitativa "positivista" se aplica a mesma metodologia em relação aos aspectos acima citados, seja no plano de pesquisa, seja na coleta, análise e apresentação dos dados, seja no rigor geral. Não há nenhuma diferença. O uso de métodos qualitativos é baseado nos mesmos pressupostos axiomáticos e as mesmas expectativas gerais quanto ao processo e produto. A mesma importância é atribuída à predição e ao controle. A única diferença consiste nos dados: são palavras e não números.

Mas, exatamente por causa da natureza dos dados, a pesquisa qualitativa positivista nunca consegue alcançar o rigor exigido pelo paradigma positivista. A coleta de dados qualitativos necessariamente possui um componente subjetivo, que escapa ao controle objetivo. Deste modo, a pesquisa qualitativa realizada dentro do paradigma positivista sempre será considerada "a meia-irmã mais feia" da ciência "verdadeira e rigorosa" da pesquisa quantitativa.

A comparação das implicações metodológicas do positivismo e do construtivismo

O aspecto da investigação	O positivismo	O construtivismo
O plano de pesquisa	Experimento ou quase-experimento Limite determinado pelas hipóteses Seleção aleatória dos participantes	Desenho de pesquisa emergente Limite determinado pelo foco Seleção proposital dos participantes

A coleta de dados	Métodos quantitativos Instrumentos válidos e seguros Entendimentos proposicionais	Métodos qualitativos Instrumentos humanos Entendimentos tácitos
A análise dos dados	Teoria "a priori" Análise dos dados por dedução	Teoria surge dos dados Análise dos dados por indução
A apresentação dos dados	Modelo técnico de relatório Interpretações nomotéticas Generalizações	Estudo de caso como modelo de relatório Interpretações ideográficas Aplicações hipotéticas
O rigor	Validade interna e externa Confiança Objetividade	Confiabilidade Resultados negociados Autenticidade

No paradigma construtivista, ao contrário, as conseqüências metodológicas nos levam para uma direção radicalmente oposta. Em primeiro lugar, o desenho da pesquisa, a escolha dos participantes e a definição dos instrumentos dependem do contexto em que se desenvolve o processo de pesquisa. Além disso, o próprio processo emerge e se desdobra no decorrer da investigação. O foco, ou seja, o objetivo da pesquisa construtivista consiste no entendimento do ponto de vista dos participantes, que foram escolhidos exatamente para conseguir o máximo de variação de perspectivas sobre a realidade que está sendo estudada. No construtivismo, o rigor está centrado na reconstrução da realidade de maneira precisa e honesta. É nesta perspectiva que os métodos qualitativos são os preferidos.

OS MÉTODOS DA PESQUISA CONSTRUTIVISTA

Esta seção pretende descrever as implicações para a montagem de uma pesquisa construtivista. Tudo está ligado ou é derivado, de modo lógico,

dos axiomas e pressupostos do paradigma construtivista, onde os temas centrais são: realidade construída, racionalização, reatividade, indeterminação, interação, causalidade múltipla (Lincoln & Guba, 1985).

A situação natural

A pesquisa é desenvolvida no próprio ambiente em que se situa a questão ou o fenômeno que está sendo estudado, porque a realidade não pode ser entendida quando isolada do seu contexto ou separada em fragmentos ou partes. A pesquisa construtivista é interativa. É preciso estudar a questão no seu contexto natural, a fim de alcançar um real entendimento. Experiências realizadas em laboratório não interessam, porque não apresentam nada de real.

O instrumento humano

O principal instrumento na coleta de dados é a própria pessoa treinada na metodologia construtivista. Não existem instrumentos não-humanos, construídos "a priori", com adaptabilidade e flexibilidade suficientes para se ajustar à realidade encontrada durante a investigação. Somente o ser humano tem a capacidade de captar o significado da interação entre o pesquisador e os pesquisados. O uso de outros instrumentos de coleta, como formulários, questionários, etc., pode ser válido, mas só é adequado quando e conforme o contexto da pesquisa o indicar. Instrumentos previamente construídos, com o objetivo de estabelecer uma pretensa validade à pesquisa, não interessam, porque sua construção não leva em conta as idéias que surgirem dentro do contexto.

Utilização de entendimentos tácitos

A metodologia construtivista acentua a legitimidade do tácito ou da intuição na relação entre o pesquisador e pesquisados. Interessam em primeiro lugar os entendimentos "sentidos", antes dos entendimentos proposicionais, ou seja, antes daquilo que é dito expressamente sob forma de linguagem. Os matizes e as sutilezas só podem ser entendidos tacitamente (Polanyi, 1966). O objetivo do processo de investigação construtivista é tornar o tácito proposicional, possibilitando a comunicação do significado do fenômeno estudado.

Os métodos qualitativos

Para tratar das realidades múltiplas que interessam diretamente à pesquisa construtivista, os métodos qualitativos são os mais indicados, porque são mais flexíveis e adaptáveis, expondo mais diretamente a natureza da interação entre o investigador e os participantes. Através dos métodos qualitativos se torna mais fácil o acesso às tendências, preferências e inclinações do investigador. O caráter subjetivo da pesquisa fica claro e nítido. Além disso, os métodos qualitativos são mais sensíveis à influência exercida pela interação mútua entre pesquisador e pesquisado, aspecto básico do processo de investigação construtivista. As técnicas preferidas do construtivismo são: entrevistas estruturadas e não-estruturadas, observações participativas e não-participativas, comunicação não-verbal, grupos de foco, análise de documentos e registros.

A seleção proposital dos participantes

Na pesquisa construtivista, a seleção dos participantes não é aleatória ou randômica. A meta é conseguir a variação máxima, a fim de estender o alcance e os limites dos dados coletados. Na busca das realidades múltiplas e da interação consciente entre pesquisador e pesquisados, e mantendo-se sensível às condições concretas e aos valores dos participantes dentro do seu contexto, a fim de que a teoria cresça a partir dos dados, o investigador construtivista necessita de uma seleção proposital dos participantes da pesquisa. Os critérios desta seleção são: o típico, o extremo, o político e o conveniente (Patton, 1980).

A análise dos dados por indução

Os dados são analisados através da delimitação de unidades primárias de informação, para só depois especificar as categorias que as abrangem. É a indução, em vez da dedução do positivismo. A análise de conteúdo é feita pela comparação constante (Glasser & Strauss, 1967), onde cada unidade é comparada com cada outra unidade, a fim de chegar à formação das categorias.

A teoria cresce a partir dos dados

O processo de comparação constante permite que a teoria possa surgir a partir dos dados. No construtivismo a teoria não é estabelecida "a priori", mas emerge no decorrer da investigação. Uma teoria pré-estabelecida

não abrange as especificidades das realidades múltiplas que se revelam no contexto da investigação.

O desenho emergente

O plano de pesquisa não é desenvolvido "a priori", mas emerge da experiência adquirida no decorrer do processo. Isso é necessário, porque não se conhece de antemão as realidades múltiplas que vão emergir dentro do processo investigador, de modo que antes é impossível traçar um desenho adequado. Uma pesquisa construtivista tem determinadas fases, mas o conteúdo de cada fase se modifica e acompanha a experiência da investigação. Mais adiante neste artigo serão discutidos os detalhes destas fases.

Os resultados negociados

Do ponto de vista construtivista, os participantes são os verdadeiros donos dos dados coletados. É a realidade por eles construída que emerge do processo. Por isso, os significados dos dados são negociados, tanto quanto as interpretações e o produto final. A meta da investigação construtivista é a reconstrução das realidades múltiplas que se revelam no processo de investigação. Deste modo, há uma mudança radical nas relações de poder na pesquisa. As decisões essenciais pertencem aos participantes e não ao pesquisador. Esta mudança é, igualmente, a base para um dos aspectos do rigor científico da pesquisa construtivista (a autenticidade), que será abordado depois.

O estudo de caso

Para o construtivismo, a maneira preferida de apresentar os resultados é o estudo de caso. É menos reducionista. Tem mais facilidade e flexibilidade para captar as realidades múltiplas. As interações e as tendências do investigador são expostas ao leitor, para que este possa julgar sobre a qualidade e a utilidade do trabalho. É exatamente para facilitar este julgamento que é exigida uma descrição densa do caso estudado (Geertz, 1973). Esta deve conter todos os detalhes necessários, para que qualquer leitor, seja informado ou não, possa entender o sentido integral da pesquisa realizada, o processo, o contexto e os resultados.

As interpretações ideográficas

Em vez de interpretar os dados em termos de generalização, a fim de estabelecer leis universais, as interpretações no construtivismo são feitas em termos singulares, de acordo com cada caso concreto. No lugar da perspectiva positivista de "fora" do objeto estudado ("emic"), fruto da distância entre pesquisador e pesquisados e da preocupação com a objetividade, a metodologia construtivista interpreta os dados a partir de "dentro" ("etic") do contexto de cada caso particular. Diante de realidades múltiplas e diferentes, as interpretações do seu significado específico também deverão ser diferentes. Cabe ao leitor a responsabilidade de aplicar os resultados da pesquisa em outras realidades. O pesquisador construtivista não conhece nem deve conhecer o contexto destas outras realidades, de modo que não pode saber se nelas também vale o resultado da sua pesquisa. É o problema da transferibilidade da pesquisa construtivista, como um dos aspectos de seu rigor científico.

As aplicações hipotéticas

Uma vez que as realidades são múltiplas e diferentes, a aplicação dos resultados da pesquisa construtivista para outras realidades não pode ser ampla nem automática, mas apenas hipotética, isto é, servindo como hipóteses de trabalho ("*working hypotheses*"), como possibilidades de investigação, mas recusando qualquer tentativa de generalização.

O limite da pesquisa determinado pelo foco

O que determina os limites da investigação, incluindo as questões centrais, é o foco que emerge do contexto e do processo da pesquisa. O pesquisador tem a responsabilidade de permitir que as realidades múltiplas formem e definam a pesquisa.

A confiabilidade

A confiabilidade é a característica da pesquisa construtivista que diz respeito ao rigor do processo de investigação. A confiabilidade é fruto de qualidades como fidelidade, aplicabilidade, consistência e neutralidade, equivalentes à validade e fidedignidade do paradigma positivista. Assim, a confiabilidade diz respeito à qualidade do "produto" da investigação. Existem quatro aspectos na confiabilidade. A **credibilidade** se refere às medidas concretas, tomadas no decorrer da pesquisa, assegurando a confiança nos resultados e provando a honestidade nas criações. A **transferibilidade** (*transferability*) diz respeito à capacidade de os resultados

da pesquisa se tornarem hipóteses de trabalho para pesquisas em outros contextos e outras realidades. A **dependibilidade** (*dependability*) é a característica da pesquisa pela qual, no decorrer da sua concretização, ela levou em conta as circunstâncias concretas, os resultados das entrevistas e das observações, dando origem a mudanças metodológicas, a fim de adequar as decisões ao contexto específico do caso estudado. A **confirmabilidade** se refere à coerência, verificada com a ajuda de uma auditoria externa, entre os dados coletados e as conclusões da pesquisa, de tal modo que pode ser seguida a trilha, desde o início da pesquisa até seus resultados finais.

A autenticidade

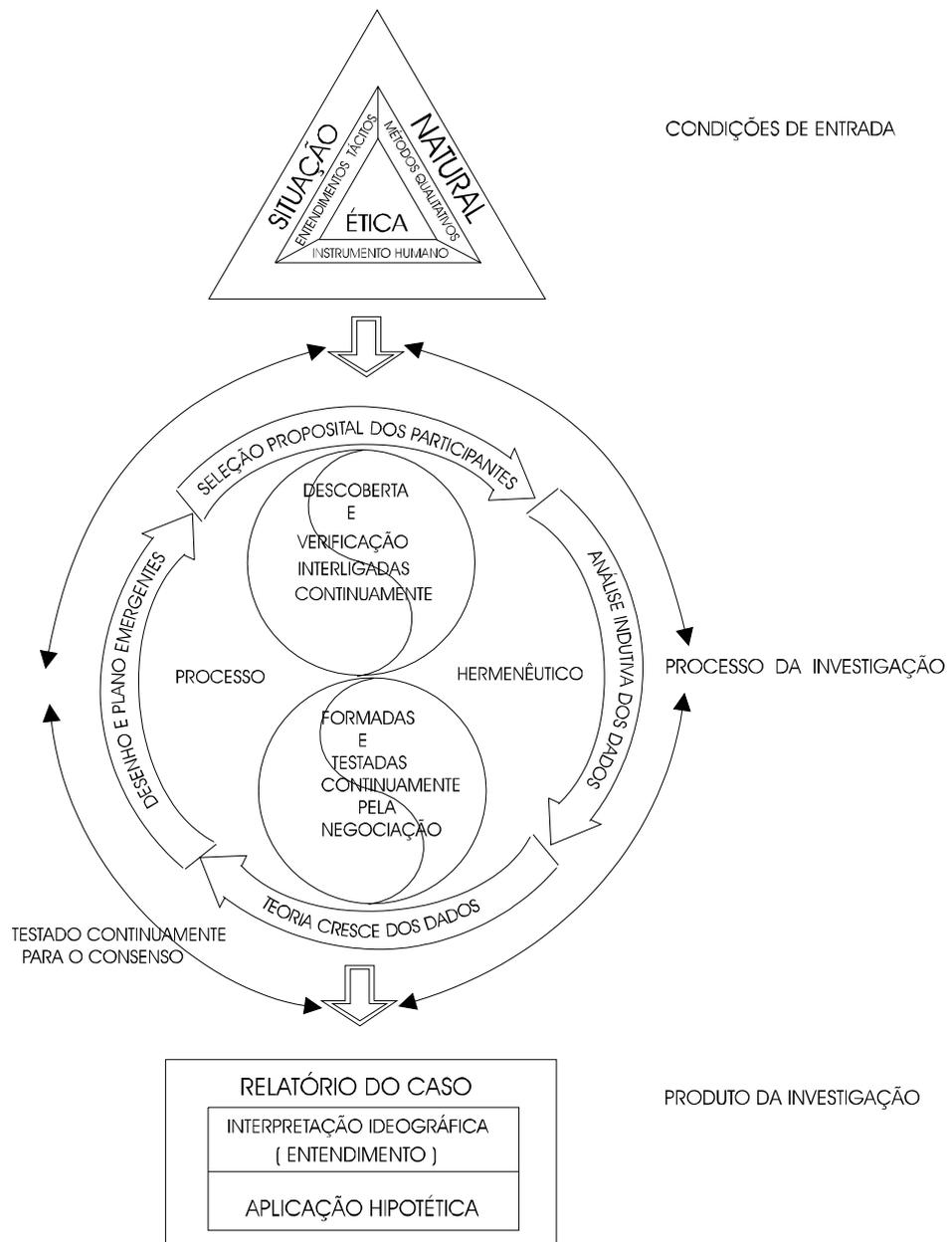
Outro meio de demonstrar o rigor da pesquisa construtivista se relaciona com o próprio "processo" da investigação. Em lugar da qualidade do produto, a autenticidade fala das mudanças que ocorreram como fruto da pesquisa enquanto processo. Deste modo, a autenticidade no construtivismo está intrinsecamente relacionada com a mudança qualitativa de todos os envolvidos no processo de pesquisa. Nela pode-se distinguir cinco aspectos. A **honestidade** demonstra que existiu na investigação um poder igual entre todos os participantes, atribuindo um peso igual às posições e aos pontos de vista de cada um. A **autenticidade ontológica** se refere à tomada de consciência entre os participantes como fruto do processo investigador. A **autenticidade educativa** significa que houve entre os participantes uma apreciação e valorização das opiniões de cada um, mesmo quando estas eram contraditórias entre si. A **autenticidade catalítica** demonstra que a pesquisa em si estimulou uma mudança de posição e atitude dos participantes, resultando em mudanças qualitativas na realidade social onde ocorreu a investigação. Finalmente, a **autenticidade tática** significa que a pesquisa possibilitou verificar o grau de mudança efetiva decorrente do processo investigador.

O rigor e a qualidade da pesquisa construtivista exigem tanto a confiabilidade quanto a autenticidade. Não interessa ter um produto bem feito, sem que a investigação beneficie a todos os que dela participam. A qualidade tanto do processo quanto do produto pode ser demonstrada através da trilha de verificação, onde é registrado tudo o que foi feito e decidido no decorrer da pesquisa. A verificação final da confiabilidade e autenticidade é feita por um auditor independente, que atesta a qualidade construtivista da pesquisa, através da reconstrução dos dados.

A INVESTIGAÇÃO CONSTRUTIVISTA

A forma da investigação construtivista está, nas suas grandes linhas, visualizada na **FIGURA** da página seguinte. Pode-se observar que as condições que devem caracterizar a **entrada** na pesquisa são: uma situação natural, a atenção aos entendimentos tácitos na utilização de métodos qualitativos, e o uso do instrumento humano, ou seja, o próprio pesquisador treinado na metodologia construtivista.

O **processo de investigação** é um processo *hermenêutico*, onde a descoberta dos dados e a sua verificação estão continuamente interligadas e os resultados são formulados e testados permanentemente através da negociação com os participantes.



Vários fatores possibilitam este processo hermenêutico: a seleção proposital dos participantes; o desenho e o plano de pesquisa emergentes; e o crescimento da teoria a partir dos dados, por causa da natureza indutiva da análise. Deste modo, o processo de pesquisa é uma reciclagem contínua dos dados, até chegar ao consenso, no qual as múltiplas construções são o produto da negociação.

A apresentação dos resultados, **produto da investigação**, é feita através de um relatório, sob forma de *estudo de caso*, cuja característica básica é a descrição densa. Nele são descritas as múltiplas opiniões, construções e interpretações, reflexo das realidades múltiplas que foram sendo descobertas no processo investigador. O produto da pesquisa construtivista são entendimentos ideográficos, com aplicações hipotéticas. O objetivo é uma reconstrução honesta e precisa, não uma generalização.

Cada investigação tem, assim, três fases. Mesmo sendo um processo emergente, a pesquisa construtivista tem uma estrutura básica, cujo conteúdo apenas difere de acordo com o contexto.

1a fase: a orientação geral

A pesquisa começa com uma tomada de visão geral e ampla do contexto. É o período onde o pesquisador descobre "o que" é preciso aprender e "de quem". Este reconhecimento geral da área chama-se o "Grand Tour" (Spradley, 1979). É a fase onde o processo de pesquisa começa a emergir.

2a fase: a coleta e análise de dados, com foco

Esta fase se inicia com a análise dos dados da primeira fase, dando origem ao planejamento dos passos seguintes: a implementação das observações persistentes e a coleta de informações mais profundas e detalhadas da parte dos participantes selecionados. É o período das entrevistas. Dependendo do processo emergente, outros participantes podem ser acrescentados aos que inicialmente foram selecionados. Esta fase termina com a análise dos dados coletados.

3a fase: a verificação pelos participantes

Uma primeira redação do relatório é devolvida aos participantes, a fim de verificar se foram realmente captadas as opiniões transmitidas por eles. Depois da confirmação, o processo e o produto devem ser submetidos à

verificação externa de um auditor independente, o qual atestará ou não a confirmabilidade e a autenticidade da pesquisa construtivista. Por último, o relatório final, o Estudo de Caso, é redigido e entregue aos participantes e aos patrocinadores da investigação. Com isso termina a pesquisa construtivista.

AS RESPONSABILIDADES DO INVESTIGADOR

Como já foi dito anteriormente, na investigação construtivista o poder muda de mãos. Além disso, com a questão do rigor da pesquisa sendo tratada de modo um pouco diferente, também as responsabilidades do pesquisador construtivista se tornam diferentes.

Primeiro, o pesquisador deve definir o objetivo da pesquisa (entender ou explicar): ou se ela pretende ser uma pesquisa de avaliação (a fim de determinar o mérito, o valor ou a importância do fenômeno estudado) ou apenas uma descrição, ou, ainda, se ela pretende partir para uma análise política (a fim de estudar a utilidade da política em vigor, na sua intenção, na sua implementação prática e na aceitação ou reação das pessoas).

Depois, o investigador deve identificar todos os que têm interesse no assunto, sobretudo os que correm um certo risco por causa da pesquisa, a fim de fazer planos para protegê-los. Depois de ter implementado os planos de proteção, o pesquisador deve solicitar as opiniões dos participantes sobre o fenômeno que está sendo estudado.

A delimitação do assunto da pesquisa, o que deve ou não deve ser incluído, é também da responsabilidade do pesquisador. Cabe a ele identificar nos participantes as suas pretensões, suas preocupações, além das questões que eles querem levantar em relação ao tema estudado. O pesquisador tem a responsabilidade de criar um ambiente tranquilo e seguro e de adotar as metodologias adequadas, a fim de que as opiniões, construções, reclamações, preocupações, assim como as mais diversas questões, possam ser entendidas, criticadas e consideradas no decorrer do processo.

Neste processo interativo, o investigador tem que criar um ambiente propício, a fim de possibilitar um consenso para tantas construções quanto possível, onde possam ser incluídas as reclamações e preocupações e as questões relacionadas. Quando este consenso não existe, o pesquisador prepara uma agenda de negociação para os itens sobre os quais não há

consenso ou apenas um consenso incompleto. Isso implica na criação e mediação de um fórum com os interessados ou representantes dos interessados, dentro do qual a negociação pode ocorrer.

No fim, mesmo depois da negociação, a responsabilidade pela redação e qualidade do relatório final cabe inteiramente ao pesquisador construtivista.

CONCLUSÕES

Devem ficar bem claras as características específicas da pesquisa construtivista e do pesquisador construtivista. Fazer uma pesquisa dentro do paradigma construtivista muda o processo de investigação e o papel do investigador.

Em primeiro lugar, para os interessados no assunto a pesquisa torna-se um processo sócio-político, mediado e promovido pelo pesquisador. Este deve entender a necessidade de se fazer julgamentos no decorrer do processo, mas em vez de ele mesmo fazer o julgamento, o pesquisador deve ser o mediador do processo de julgamento feito por todos os participantes. É um processo político, embutido no pluralismo de valores.

A pesquisa construtivista é um processo de ensino e aprendizagem, que é contínuo, aberto a contestações e divergências, e que nunca acaba. O pesquisador participa do processo com uma postura de colaborador e não de controlador. Ele não somente aprende os diferentes valores, opiniões e perspectivas, mas também transmite aos participantes as posições dos outros. Isso implica em fazer perguntas cada vez melhores e diferentes. Enquanto se transmite o que está sendo afirmado, outras perguntas surgem dentro de um processo aberto a contestações e divergências, que não tem fim. O investigador construtivista tem a capacidade de manejar o processo, mas o controle não existe.

Este tipo de pesquisa cria uma nova realidade, baseada em entendimentos negociados em relação à realidade emergente. O pesquisador e os participantes, juntos, formam a realidade. Enquanto as construções emergem dos vários grupos interessados, inicialmente o pesquisador somente relata os valores quando transmite estas construções aos outros participantes. Mas, deve ficar bem claro que, no decorrer do processo, o pesquisador, mesmo quando quer se manter fora, influencia estas construções com suas próprias convicções. Na sua essência, o pesquisador e

os participantes produzem os resultados da pesquisa, como fruto da sua interação mútua e contínua.

O desenho específico da pesquisa construtivista nunca pode ser traçado com antecedência. Este emerge com o andamento e o procedimento concreto da pesquisa. A estrutura emerge somente quando a pesquisa se desdobra. O modelo adotado pode ser explicado depois do término da pesquisa, nunca antes.

Também os resultados emergem a partir dos entendimentos negociados. O pesquisador e os pesquisados, juntos, participam de um processo aberto de colaboração mútua. É importante observar que os resultados deste processo não somente são imprevisíveis, mas também representam apenas um momento congelado no tempo. O que vem no futuro continua desconhecido, apesar de os resultados deste tipo de pesquisa poderem servir como uma agenda de negociação no futuro. O papel do pesquisador construtivista é ser mediador e agente de mudança na negociação.

Enfim, o pesquisador construtivista competente tem que apreciar diferenças. Ele deve respeitar o direito dos indivíduos de terem valores e opiniões diferentes. Cabem a ele a disposição e a capacidade de clarificar estas diferenças. Assim, o pesquisador construtivista não tem medo das diferenças, ao contrário, as abraça.

Agora, cabe a você, leitor ou leitora ¹, decidir se este tipo de pesquisa tem possibilidade de ser aceito e legitimado na comunidade científica. A pesquisa construtivista tem potencial para modificar o processo investigador, dando-lhe um grau mais elevado de sofisticação e utilidade? Ela tem potencial para vencer a oposição e superar as críticas dos meios tradicionais? Pesquisas construtivistas podem fazer diferença?

NOTA

1. Para maiores informações sobre a pesquisa construtivista, o(a) leitor(a) pode se comunicar com Mary Rodwell, Ph.D, Box 842027, Virginia Commonwealth University, Richmond, Va 23284-2027, USA.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- GEERTZ, C. *The interpretation of cultures*. New York: Basic Books, 1973.
- GLASSER, B. & STRAUSS, A. *The discovery of grounded theory*. Chicago: Aldine, 1967.
- GUBA, E. & LINCOLN, Y. *Fourth generation evaluation*. Newbury Park - CA: Sage, 1989.
- LINCOLN, Y. & GUBA, E. *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills - CA: Sage, 1985.
- PATTON, M.Q. *Qualitative evaluation methods*. Beverly Hills - CA: Sage, 1980.
- POLANYI, M. *The tacit dimension*. Garden City - NY: Doubleday, 1966.
- RODWELL, M.K. Person/environment construct: positivist vs. naturalistic, dilemma or opportunity for health social work research and practice? *Social Science and Medicine*, 31, (1), 1990.
- SPRADLEY, J. *The ethnographic interview*. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1979.

**O CONSTRUTIVISMO NA ALFABETIZAÇÃO -
UM ESTUDO DE CASO**

Jacques Jules Sonnevile

Professor da Universidade do Estado da Bahia

Maria das Graças Cardoso Moura

Professora da Universidade do Estado da Bahia

1 - O OBJETIVO DA PESQUISA

Este trabalho é o resultado de uma breve pesquisa de campo, realizada no final do ano letivo de 1993. A pesquisa teve como objetivo entender de que forma a alfabetização dentro do enfoque construtivista é reconhecida e compreendida pelas diversas pessoas envolvidas no processo: a criança, o professor, o supervisor que orienta o trabalho pedagógico, os pais da criança.

A escolha deste tema deve-se à ampla divulgação da teoria construtivista, através de cursos de treinamento e aperfeiçoamento docente, publicações de livros e artigos em revistas e jornais, os quais retratam a sua introdução e aplicação em vários estados do Brasil. Atualmente, o governo do estado da Bahia, através do IAT - Instituto Anísio Teixeira (que administra o Centro de Aperfeiçoamento de Professores), a prefeitura de Salvador, através do Centro de Treinamento, e até a Confederação Nacional da Indústria, através do SESI - Serviço Social da Indústria, vêm investindo na formação e recapacitação de professores na mesma perspectiva construtivista.

Mas, apesar da sua aceitação a nível de política estadual e municipal, na Bahia e em Salvador, ainda não foi questionada a forma como esta proposta chega às pessoas que participam deste processo, direta ou indiretamente.

Uma pesquisa realizada por uma equipe de alunos da FAEEBA - Faculdade de Educação do Estado da Bahia - teve como objetivo verificar, em duas escolas da rede municipal de Salvador, a eficácia da proposta construtivista e a maneira como ela é aplicada. Foram aplicados questionários a 12 professores e realizadas 8 observações em sala de aula. Constatou-se que a grande maioria dos professores estudados, apesar do treinamento recebido e do acompanhamento quinzenal durante certo período, possui um domínio insuficiente do referencial teórico e, na sua prática pedagógica, ainda não conseguiu se libertar do ranço do método tradicional.¹

Já outras escolas, como a Lua Nova, da rede particular de ensino em Salvador, conseguem pôr em prática esta proposta com um considerável êxito, inclusive proporcionando cursos de reciclagem semestrais a docentes, trazendo pessoas representantes da Escola da Vila e do GEEMPA (São Paulo), pioneiros nesta proposta a nível de Brasil.

O objetivo do nosso estudo de caso foi pesquisar, numa unidade escolar onde se põe em prática o construtivismo, o modo como esta proposta é vivenciada, compreendida e avaliada por todas as pessoas envolvidas no processo ensino-aprendizagem. O construtivismo não é uma metodologia pronta para aplicar na prática, através de recursos específicos. Não basta dar um treinamento ao corpo docente. Ao contrário, é o próprio professor que precisa modificar toda a sua postura pedagógica, se recapacitar, se reciclar, estudar e se aprofundar em Psicologia, Lingüística e Sociologia.

2 - A TEORIA CONSTRUTIVISTA E A ALFABETIZAÇÃO

Não cabe, aqui, revisar e discutir a ampla literatura existente a respeito do construtivismo. O objetivo deste estudo de caso se limita, pelo menos em princípio, a ver e interpretar a prática da alfabetização no enfoque construtivista em uma determinada unidade escolar. As questões teóricas deverão surgir a partir deste processo de pesquisa construtivista. Neste item do relatório, serão abordadas, de modo sucinto, as duas questões básicas para a nossa pesquisa: a teoria construtivista e a alfabetização no enfoque construtivista.

2.1 - A teoria construtivista.

No estudo da aquisição de novos conhecimentos pode se distinguir duas tendências básicas: a tendência comportamentalista ou behaviorista e a tendência cognitivista ou construtivista (Moura, 1994).

A *tendência comportamentalista ou behaviorista*, com base nos padrões teóricos Skinnerianos, considera a aprendizagem como aquisição ou modificação do comportamento, através de estímulos reforçadores. Limita-se a considerar, no processo de aprendizagem, apenas os comportamentos manifestos, de forma que seja possível exercer o controle sobre a ação do sujeito.

A partir desta tendência psicológica podem ser delineadas as seguintes características (Mizukami, 1986:31):

- o conteúdo aprendido é expresso através de comportamentos e habilidades observáveis e mensuráveis.
- situações de treinamento, subsidiadas por elementos reforçadores e de controle, pressupõem um ambiente rico em estímulos discriminativos e manipuláveis.
- o aluno é considerado como um recipiente de informações, sendo necessário o estabelecimento do comportamento de entrada (linha de base) e a situação de saída (comportamento final).
- ao professor cabe o controle do processo de aprendizagem, o planejamento e o desenvolvimento de atividades, com vistas à maximização do desempenho do aluno.

No caso específico da alfabetização, a ênfase recai na aquisição do comportamento verbal (quer oral, quer textual), cujas características o tornam favorável como objeto de estudo, vez que é facilmente observável e mensurável. Assim, a prioridade no processo de alfabetização é dada ao domínio da mecânica da leitura e da escrita em que o processo mental parte de unidades menores, no caso as letras, em direção a unidades maiores, para compor, gradativamente, sílabas, palavras e frases. Dá-se ênfase à forma em detrimento do significado e das funções da linguagem.

A tarefa da criança seria a de internalizar padrões de correspondência grafema - fonema. Não há contribuição do leitor no ato da leitura, pois o texto é dado como produto pronto e acabado. Nesse sentido, aprender a ler significa primeiro decifrar para depois compreender e produzir. A aquisição da leitura, através da técnica do condicionamento, implica no treino discriminativo envolvendo uma relação tríplice de condições: estímulo discriminativo verbal, resposta textual e estímulo reforçador (Staats, 1973). Neste processo comportamental, o processo de alfabetização contém os seguintes passos:

- a) Olhar sucessivamente para letras e sílabas;
- b) Emitir a resposta da hierarquia controlada por cada letra ou sílaba;
- c) Ouvir a palavra - estímulo produzido;
- d) Comparar esse estímulo com aqueles dos quais já se tem experiência;
- e) Em caso de erro, repetir o processo, até que se produza a resposta esperada.

Na abordagem *cognitivista ou construtivista*, a aprendizagem não ocorre mecanicamente. Ao contrário, o aprendiz é um processador ativo e seletivo de informações e estímulos ambientais. A partir dos estudos e experiências de Jean Piaget - quem mais reuniu elementos teóricos sobre o estudo da inteligência humana -, compreendeu-se que as estruturas mentais não são herdadas; elas representam o produto de uma construção respaldada na interação do sujeito com o meio, interação essa que provoca mudanças e novas formas de reação aos estímulos do próprio ambiente. Desse modo, a relação entre o sujeito e o objeto de conhecimento tem um caráter interacionista e construtivista. Por se dedicar ao estudo do modo como o ser humano constrói conhecimentos em interação com o meio social e natural, a teoria de Piaget é conhecida como **Teoria Construtivista Interacionista**.

A ênfase dada às funções cognitivas e aos processos delas decorrentes (sensação, percepção, atenção, memória e esquecimento, esquema corporal, bem como a função semiótica, entre as quais a linguagem e a organização do pensamento) supõe que *"o conhecimento exige uma ação sobre o objeto conhecível. Em outras palavras, o conhecimento não é algo que se contemple no objeto, senão algo que se constrói por meio da interação entre os indivíduos e o meio"* (Penna, 1984: 91).

Tais atividades são complexas e envolvem várias habilidades, tais como: organização de dados, resolução de problemas, aquisição de conceitos e o emprego de símbolos verbais. O foco recai na capacidade do indivíduo de integrar informações e processá-las (Mizukami, 1986: 59), ou seja, na forma como o sujeito se torna progressivamente capaz de alcançar o conhecimento objetivo. Interessa, portanto, estudar os estágios que evoluem do recém-nascido (fase dos reflexos) à idade adulta (fase de inteligência operatória formal), e que são determinados por quatro fatores: maturação, experiência, ambiente social e equilíbrio, os quais atuam de modo a determinar o desenvolvimento cognitivo.

A partir de experiências realizadas, Piaget concluiu que as estruturas mentais se desenvolvem por fases sucessivas e progressivas, em busca de um estágio superior, nunca definitivo. Cada estágio é responsável por determinadas construções ou operações, sendo, por sua vez, a base para o surgimento de um estágio seguinte. Deste modo, cada estrutura mental constitui, ao mesmo tempo, a realização de um estágio e o começo seguinte de um novo processo evolucionário. A ordem de sucessão dos estágios é constante. Idades de realização podem variar dentro de certos limites, em

função de fatores como motivos, exercícios, meio cultural e outros (Mizukami, p. 60).

A essência do processo de desenvolvimento cognitivo consiste, pois, em considerá-lo como um processo progressivo de adaptação, sendo esta entendida, no sentido piagetiano, como resultante de processos de assimilação e acomodação, elementos reguladores complementares de um mesmo mecanismo: a organização.

Por exemplo, no estágio sensório-motor, anterior à linguagem, constitui-se uma lógica de ações, fecunda em descobertas. Por mais modesto que seja este começo, este é o modelo que irá se desenvolver cada vez mais: a criança constrói combinações novas, combinando abstrações separadas dos próprios objetos (como reconhecer num objeto suspenso algo para balançar), e coordena os meios para atingir tal fim. O próprio reconhecimento de que o objeto serve para balançar já implica uma abstração. Mas, até chegar a esse nível, a criança passa por diversas etapas: a sensório-motora (0 aos 2 anos), a pré-operatória (2 aos 7 anos), a operatória-concreta (7 aos 12 anos) e, finalmente, a etapa das operações formais (11/12 - 15 anos).

2.2 - A alfabetização no enfoque construtivista.

Emília Ferreiro, baseada em estudos realizados sobre o processo de construção da leitura e da escrita, revela-nos os caminhos que a criança percorre para apropriar-se desse conhecimento. Contestando a abordagem que vem sendo feita da leitura e escrita como um código de transcrição gráfica, onde o aluno aprende a fazer conversão das unidades sonoras (fonemas) e unidades gráficas (grafemas), transformando a aprendizagem na aquisição de uma técnica, Ferreiro acredita que a partir do momento em que a criança é colocada numa situação de leitura, ela inicia o desenvolvimento dessa aprendizagem.

A leitura e a escrita constituem um sistema de representação da linguagem, convertendo-se sua aquisição numa aprendizagem conceitual. Esse fato impõe a necessidade de maior conhecimento por parte dos professores, e respeito à criança, considerando-a um ser ativo e capaz, que possui idéias próprias sobre o assunto, que segue um caminho particular na sua evolução e que não se apropria desses objetos culturais sem que tenha passado pela difícil tarefa de reinventar o sistema de representação da língua escrita. Isso envolve não só a compreensão da natureza desse sistema, como também a descoberta das leis que o regulam.

No entanto, poucos professores e poucas escolas procuram averiguar o nível de evolução da criança no aspecto conceitual, para que assim possam partir de onde a criança se encontra, o que ela já sabe. Ignoram esse fato, partindo do pressuposto de que todas as crianças estão no mesmo nível e são capazes de se submeterem a um processo, que é coerente apenas com a visão do adulto, não se levando em conta a natureza do objetivo a ser alcançado e a gênese do conhecimento, ou seja, os caminhos que a criança percorre para estabelecer relações e compreender o processo de construção do sistema. A evolução da lecto-escrita da criança percorre diversas fases, que aqui serão brevemente descritas.

A fase pré-silábica: a criança já faz a distinção entre desenhar e escrever, assim como distingue letras de números. Utiliza no mínimo três letras para escrever alguma coisa. Nesta fase, a criança não separa o "nome" das coisas que representa. Assim sendo, o nome do pai, mesmo sendo Luís, será escrito com muitas letras e o nome de um coleguinha, mesmo sendo Alexandro, será escrito com poucas letras. Isso se deve ao realismo nominal lógico pelo qual a criança passa neste nível. Coisas diferentes também são escritas com letras diferentes, mesmo que mude somente a ordem das letras, já que a criança ainda possui poucos recursos gráficos. Esse fenômeno recebe o nome de diferenciação qualitativa inter-relacional.

A fase silábica: a escrita constitui um grande avanço e se traduz num dos mais importantes esquemas construídos pela criança durante o seu desenvolvimento: percebe que cada letra vale por uma sílaba. As características desta fase são: a criança escreve uma letra para cada emissão oral, ainda sem correspondência sonora (silábica-restrita); a criança estabelece relação entre o som da fala e a escrita; superou o realismo nominal; escreve utilizando uma letra para cada emissão oral; identifica e escreve seu nome e sobrenome.

A fase silábica-alfabética: esta fase apresenta-se como uma transição entre a fase silábica e a alfabética. A criança descobre que o esquema de uma letra para cada sílaba não funciona, e assim procura acrescentar letras à escrita da fase anterior. A criança já escreve com correspondência sonora, percebe que as letras formam sílabas, junta sílabas e forma palavras.

A fase alfabética: nesse nível pode-se considerar que a criança venceu as barreiras do sistema de representação da linguagem escrita. Já é capaz de fazer uma análise sonora dos fonemas das palavras que escreve; lê e

escreve palavras de forma convencional; lê e escreve frases; lê e escreve textos e é capaz de falar sobre eles. Escreve sem juntar palavras e escreve frases com pontuação.

A partir daí surgirão problemas relativos à ortografia. Entretanto, trata-se de outro tipo de dificuldade, que não corresponde ao do sistema de escrita, que a criança já venceu.

3 - AS ESTRATÉGIAS DA PESQUISA: A INVESTIGAÇÃO CONSTRUTIVISTA

Foi adotada em todas as etapas, tanto na montagem da pesquisa quanto na coleta e análise de dados, a metodologia da **investigação construtivista**. O termo "construtivismo" é utilizado, aqui, para definir uma "metodologia de pesquisa científica", não podendo ser confundido com o "construtivismo de Piaget" e seus seguidores, acima descrito. A "pesquisa" construtivista é um conjunto de axiomas teóricos e implicações metodológicas, com conseqüências práticas para sua execução e para a avaliação de seu rigor científico, que dificilmente, no âmbito deste artigo, pode ser descrito e analisado em toda a sua amplitude ². Apresentamos aqui apenas uma breve descrição das suas implicações para a montagem da pesquisa e a sua aplicação concreta no estudo de caso aqui relatado, primeiro no processo de coleta de dados e, em seguida, na análise dos dados e na apresentação dos resultados.

3.1 - A coleta de dados

A pesquisa construtivista deve ser realizada numa situação natural, de modo a refletir toda a sua complexidade e suas interações. São utilizados instrumentos humanos, a fim de assegurar a flexibilidade indispensável, recusando, assim, o uso de instrumentos rígidos, pré-construídos. Neste sentido, os métodos de coleta de dados são qualitativos, principalmente através de entrevistas (estruturadas ou não) e observações (participativas ou não). É dada uma importância especial aos entendimentos tácitos entre pesquisador e pesquisado, destacando-se o papel da intuição e da emoção. A seleção dos participantes é proposital, visando à variação máxima possível (por exemplo: o típico, o extremo, o político, o conveniente).

O processo de pesquisa é emergente, isto é, o plano e o desenho da pesquisa se desenvolvem conforme as circunstâncias. Podem ser distinguidas três fases: 1) o reconhecimento da área, a fim de descobrir as pessoas-chaves (Grand Tour); 2) a coleta dos dados, com os participantes listados; 3) o retorno aos participantes, a fim de negociar o produto. Deste modo, o foco da pesquisa se modifica de acordo com as reais questões que surgem no decorrer do processo. As hipóteses de trabalho, as teorias iniciais, são apenas o ponto de partida. Na interação entre os participantes, elas vão se modificando, de modo que o conteúdo da pesquisa emerge do próprio processo de investigação. Em todo o processo, os resultados das entrevistas e observações são negociados com os participantes, que são os verdadeiros donos dos dados.

Dentro das limitações inerentes ao caráter inicial da nossa pesquisa, estas características da metodologia construtivista foram aplicadas na coleta de dados. Devido ao reduzido prazo previsto para a pesquisa e a coleta de dados (apenas um mês), desde o início ficou decidido limitar a coleta de dados a uma só escola e o número de entrevistas a cinco, envolvendo especificamente a supervisora, duas professoras de alfabetização, um aluno e uma mãe de aluno. O motivo para esta escolha foi a sistemática da investigação construtivista, que prevê uma diversificação máxima dos participantes da pesquisa. Foi previsto, inicialmente, um certo número de observações em sala de aula, o que por motivos de exiguidade de tempo teve que ser abandonado.

A escolha da escola para executar o estudo de caso foi em função da facilidade de acesso à unidade escolar, pelo fato de um dos integrantes da equipe pesquisadora fazer parte do seu corpo docente na área de alfabetização. A escola, que pertence à rede particular, é localizada na periferia de Salvador, num bairro cuja população é caracterizada pela pobreza e, em muitos casos, pela extrema miséria.

O primeiro contato com a escola e, particularmente, com a pré-escola e as classes de alfabetização foi realizado em 10 de novembro de 1993. Foi o chamado Grand Tour da pesquisa construtivista, ou seja, a primeira observação do campo de pesquisa. As anotações ampliadas desta primeira visita foram enviadas à supervisora e às duas professoras, as quais devolveram o texto com os devidos acréscimos e correções.

A receptividade dos participantes, graças ao trabalho preparatório da nossa colega de equipe, foi excelente durante todo o trabalho de pesquisa de

campo. Deste modo, já no Grand Tour, pudemos abordar através dum diálogo informal com a supervisora os principais temas da nossa problemática: a proposta de alfabetização da escola numa perspectiva construtivista, a execução prática desta proposta (planejamento do semestre e das aulas), a sistemática de avaliação e acompanhamento do crescimento cognitivo das crianças, a contratação, treinamento e orientação dos professores, os recursos para o trabalho de alfabetização, a organização das turmas, a relação da escola com os pais e com a comunidade, as perspectivas futuras do ensino e da escola. Além disso, pudemos visitar todas as instalações da escola, visitar as salas de aula e falar com as crianças, e até assistir uma parte das aulas nas classes de alfabetização.

Deste modo foram surgindo as perguntas básicas para a nossa pesquisa. O seu objetivo, como foi explicado no primeiro item, foi estudar a compreensão e a vivência da proposta construtivista na alfabetização. A única hipótese de trabalho, no início, foi exatamente a dúvida quanto à sua aplicação concreta em sala de aula. Depois deste Grand Tour, a sistemática de trabalho da escola ficou mais clara e surgiram os temas básicos para a coleta de dados. A partir disso, foi possível fazer um roteiro para as entrevistas com os diversos participantes. Seguem aqui os três roteiros:

1) Para a supervisora e as duas professoras:

- a proposta de alfabetização numa perspectiva construtivista;
- a prática desta proposta;
- o acompanhamento da criança conforme as fases de evolução do conhecimento;
- a avaliação e organização das turmas;
- os recursos disponíveis para a criação do contexto em sala de aula;
- a orientação ao professor;
- a relação escola - comunidade;
- o futuro da escola.

2) Para o aluno:

- explicação do objetivo da pesquisa;
- apresentação do aluno e sua família;
- a primeira aprendizagem: o nome;
- a aprendizagem da leitura;
- os brinquedos, os jogos;
- a primeira frase - a redação;
- a relação com os colegas;
- a relação com a escola.

3) Para a mãe de aluno:

- a opinião sobre a proposta da escola;
- a execução desta proposta de alfabetização;
- a leitura e a escrita na escola;
- a escola e os serviços à comunidade;
- as atividades de casa;
- sugestões de melhoria.

No dia 11 de dezembro, a equipe realizou sua segunda visita à escola, desta vez para realizar as entrevistas. A receptividade por parte das professoras e crianças foi a mesma, e a colaboração com a equipe entrevistadora facilitou em muito o trabalho da coleta de dados. O registro das entrevistas foi feito do seguinte modo: uma parte (duas entrevistas) foi com gravador, e outra parte com anotações, as quais dentro de 24 horas foram devidamente transcritas e ampliadas. Todas as entrevistas foram realizadas na própria escola. A nossa colega de equipe, que trabalha nesta mesma escola, se encarregou de entregar aos participantes o texto de todas as entrevistas, a fim de incluir suas correções e excluir o que não queriam que fizesse parte da entrevista.

Não foi feito nenhum acordo "por escrito" com os participantes. Mas, a todos foram explicados, de modo claro e aberto, os objetivos da pesquisa, e, sobretudo, a plena liberdade de participar ou não das atividades e da total possibilidade de sair da pesquisa a qualquer momento. Também foi várias vezes frisado o fato de que eles mesmos eram os donos dos dados coletados, os quais podiam ser alterados ou suprimidos, de acordo com seu entendimento.

3.2 - A análise de dados e a apresentação dos resultados

Uma segunda série de implicações da investigação construtivista diz respeito à análise dos dados e à apresentação dos resultados da investigação. Os dados são analisados pelo "método da comparação constante". A partir do texto das entrevistas criam-se unidades ³, para serem classificadas por categorias, e serem relacionadas entre si. Deste modo, a teoria cresce a partir dos dados (grounded theory). A teoria é ligada ao contexto e o processo de categorização surge dos próprios dados.

O modo de apresentar os dados é através de um estudo de caso. O relatório, resultado da pesquisa construtivista, não pode ser um registro frio e

distante dos dados coletados. Ao contrário, deve ser uma história viva, contada numa linguagem informal, retratando, cena por cena, toda a realidade rica e densa. Nela as interpretações são ideográficas. Através de uma descrição densa, o leitor toma contato com os dados em toda a sua riqueza, de tal modo que pode refazer o estudo.

Existem critérios especiais para o rigor científico da pesquisa construtivista: a confiabilidade, atributo do produto, é fruto da coerência dos resultados com os dados coletados (através da verificação constante); a autenticidade, atributo do processo, é fruto do reconhecimento e valorização das posições de cada um dos participantes, de tal modo que a própria pesquisa em si estimule a mudança qualitativa de todos os envolvidos.

Estas características foram aplicadas na presente pesquisa. Uma vez concluída a coleta de dados foi iniciada a etapa da análise do material, ou seja, as anotações do Grand Tour e as cinco entrevistas. A primeira tarefa foi a identificação das unidades em cada texto. O resultado deste trabalho foi o seguinte:

- as anotações do Grand Tour: 60 unidades
 - a entrevista com a supervisora: 17 unidades
 - a entrevista com a primeira professora: 25 unidades
 - a entrevista com a segunda professora: 24 unidades
 - a entrevista com o aluno: 19 unidades
 - a entrevista com a mãe do aluno: 17 unidades.
- Total: 162 unidades.

A cada unidade foi conferido um código, a fim de possibilitar a posterior identificação na fase de elaboração do relatório. O trabalho a seguir consistiu na elaboração das categorias e subcategorias, a fim de agrupar todas as unidades. Para esta elaboração foi utilizado o roteiro das entrevistas, como indicado no item anterior. Segue aqui a relação das categorias junto com o número de unidades (algumas unidades, no total de 10, foram unificadas em uma só, a fim de melhorar a compreensão do assunto):

- 1) A criança (10 unidades)
- 2) A comunidade (3 unidades)
- 3) A escola
 - 3.1 A estrutura física e organizacional (7)
 - 3.2 O corpo docente (12)
 - 3.3 O acesso à escola (11)
- 4) Relação escola - comunidade

- 4.1 Os serviços (8)
- 4.2 A relação pais e professores (9)
- 5) A alfabetização construtivista
 - 5.1 A proposta construtivista (21)
 - 5.2 A prática (29)
 - 5.3 Os recursos (7)
 - 5.4 Orientação ao professor (12)
- 6) Acompanhamento e avaliação das crianças
 - 6.1 O acompanhamento (5)
 - 6.2 A avaliação (7)
 - 6.3 A organização das turmas (7)
- 7) O futuro da escola (4)

A etapa final do trabalho consistiu na descrição dos resultados da pesquisa. A fim de evitar o tom frio e distante que caracteriza, geralmente, os relatórios de pesquisa, a pesquisa construtivista apresenta os resultados através de um relato denso e vivo que reflita toda a experiência vivida durante o processo de investigação. Por isso, a história da sua alfabetização, contada pelo próprio aluno entrevistado, foi adotada como o método mais adequado para descrever os resultados da pesquisa. Assim, a fala do menino foi "construída" a partir dos dados coletados, em parte na entrevista com ele próprio, mas sobretudo nas entrevistas com os outros participantes. O nome do menino é fictício, assim como os nomes das professoras ou da supervisora. Mas o restante é um retrato fiel dos dados coletados durante a pesquisa. Tudo que o menino afirma está contido nos textos das entrevistas e das anotações do Grand Tour, os quais, como foi frisado acima, foram revisados e aprovados pelos próprios participantes da pesquisa.

A história não contém capítulos nem subcapítulos, mas segue o esquema traçado acima pela lista das categorias e subcategorias. Primeiro, o menino se apresenta e fala da sua família e da comunidade. Depois descreve a escola, os professores, e sua relação com os pais e a comunidade. Segue, depois, a história da sua aprendizagem, como ele entende a alfabetização na sua escola, a prática do ensino, os recursos utilizados e o papel das professoras, o acompanhamento e a avaliação da aprendizagem das crianças. Finalmente, ele fala das perspectivas do seu futuro na escola.

4 - O RESULTADO DA PESQUISA:

UMA HISTÓRIA DE ALFABETIZAÇÃO

Eu sou Rodrigo. Tenho sete anos. Sei que vocês querem saber como eu aprendo na escola. Eu sou bom em matemática, sei fazer conta, três vezes cinco é igual a quinze. Se quiser que eu escreva uma frase eu escrevo. Aprendi a escrever com minha mãe, quando tinha cinco anos. Mas, também, sou um bom goleiro. Sei fazer dominó, dama. Planto algumas coisas, como milho e feijão. Sei o ar que respiramos, vem das folhas e chama oxigênio. Eu tenho um colega que é especialista em desenho, ele sabe desenhar uma mulher grávida. Especialista é quem sabe fazer aquelas coisas.

Minha família é muito grande: um avô por parte do pai, duas avós por parte da mãe, e tenho vários primos. Minha mãe é dona-de-casa. Mas ela pretende botar uma banca nas férias, para ensinar os outros meninos.

Eu também gosto de repolho e pepino. Eu sei que sou difícil de pegar gripe, porque eu como muita verdura. As verduras têm muitas vitaminas. Assim, eu fico forte e a gripe não me pega.

Eu entrei na escola com quatro anos. Eu aprendi matemática. A primeira coisa foi um mais um, eu falava dois. Minha professora me ajudou a ler da mesma maneira que minha mãe me ensinou. Aprendi com as duas. O que mais gosto na escola? Dou muito valor a obedecer minha pró e jogar bolinha.

Minha escola fica aqui perto onde moro. Todos os dias vou a pé com minha mãe, pelo asfalto. Eu gosto de andar assim, vendo o movimento das oficinas de carro e de ferro-velho e a vista do mar. Quando a gente chega na entrada da escola, tem um porteiro que deixa a gente entrar. A escola é muito grande, com muito terreno. Logo depois da entrada tem a piscina, uma para os meninos grandes e outra para os pequenos. Tem também uma quadra de futebol. A escola tem dois prédios: o primeiro é para o primeiro grau, um prédio grande, com vários andares. O segundo prédio é onde fica minha classe. Estou agora no Jardim III, a classe de alfabetização.

Minha escola é muito bonita, pintada e limpa. Fica no alto, e a gente pode ver o mar e a igreja do Senhor do Bonfim. No primeiro piso fica o refeitório, onde a gente toma a merenda escolar. As salas de aula ficam no segundo e terceiro piso, onde sempre tem um vento gostoso. Às vezes, a chuva alaga as escadas. Então, a gente não pode descer para jogar uma

bolinha, e tem que ficar em cima. Mas as salas são grandes, e nunca têm carteiras quebradas.

A minha escola é, também, muito grande. Além de Jardim III, tem as classes de Maternal, Jardim I e Jardim II. Assim, funcionando em dois turnos, de manhã e de tarde, a escola deve ter uns 677 alunos, divididos em 27 turmas. Foi o que me contou minha pró. Somente no turno da manhã, existem três classes de Jardim III, e de tarde são quatro. Por isso, tem um monte de salas, 17 eu acho, não só para as classes, mas também para a supervisora, as professoras, o serviço social, o serviço de nutrição, a datilografia e o gabinete dentário.

Minha pró se chama Mariana. Ela é bonita e inteligente. Estudou muito, e se formou numa escola chamada "universidade", onde estudaram também quase todas as prós da minha escola. Minha mãe me contou que a supervisora, a professora Nádia, estudou mais que todo mundo, mas prefere continuar a trabalhar na minha escola, porque estudou quando era pequena numa escola igual à minha e assim gosta demais de ficar com a gente.

Minha pró trabalha de tarde numa outra escola, assim como fazem quase as outras prós, a fim de completar o salário e poder ajudar nas despesas da casa. As prós moram na cidade. Tem um ônibus da escola que todas as manhãs traz e, depois das aulas, leva elas de volta para a cidade.

Desde que entrei na escola, muitas professoras novas também entraram. Dizem que, para serem aceitas, elas precisaram passar no teste e dar uma aula para as outras professoras. Depois disso, ainda precisam estudar muito para ensinar bem a gente de acordo com as orientações da supervisora. Minha pró contou que, dois anos antes de eu entrar na escola, um grupo de professores muito estudados vieram de longe, de outra região, Minas Gerais, eu acho, só para orientar todas as prós a ensinar as crianças de outro jeito que antigamente. Este novo ensino chama-se "construtivismo". É a palavra difícil que sempre ouço falar entre elas.

Mas, o que eu sei por mim mesmo, é que os pais dos meus colegas trabalham numa firma que mantém um convênio com a escola. Assim eles têm o direito de estudar nesta escola, de graça. Isso não quer dizer que as outras crianças também não possam freqüentar a escola, mas só quando tiver vaga e pagando uma taxa de matrícula. Assim aconteceu comigo. Ainda bem que depois ninguém deve pagar mensalidade, porque todas as famílias aqui são muito pobres.

O que eu sei, também, é que minha mãe gosta muito da minha escola. Todos os dias a gente chega entre oito e oito e meia, e minha mãe me deixa na porta da sala de aula. Ela disse que para me tirar daqui só se a comunidade não pudesse mais freqüentar. Sempre me fala que o estudo aqui é excelente. Queria que no tempo dela fosse assim.

O que gosto muito também é da sexta-feira, quando a gente pode descer e cair na piscina. Gosto também dos concursos para desenho. Agora mesmo estou fazendo um desenho sobre o nascimento de Jesus, para poder ganhar uma bicicleta. O concurso chama-se "Pinte o Natal".

Gosto também das visitas que as pessoas de fora fazem na escola, como vocês agora. Parece uma festa. Todos ficam alegres, as prós, a supervisora e principalmente as crianças, para mostrar tudo o que a gente está fazendo aqui.

Mas, nem todas as pessoas que moram aqui na comunidade colaboram. Minha mãe sempre fala que se a escola abre a porta para a comunidade, ela tem que conservar. A comunidade tem aprontado muito. Se a escola não fosse rígida, coisas piores poderiam ter acontecido. Veja o caso da escola pública que não é conservada. Minha mãe freqüenta a oitava série numa escola pública, praticamente destruída. Mas ela não é do governo, é nossa.

Às vezes a escola chama os pais para uma reunião geral. Mas poucos participam. Outro dia houve uma campanha de medicina preventiva contra os piolhos. A gente precisava trazer de casa diversas plantas para fazer sabão, para combater os piolhos. Mas nem sempre os pais colaboram. Nas palestras sobre assuntos de medicina preventiva muitos assistem, mas não todos. Minha mãe já participou, mas agora não participa por causa da escola que ela freqüenta.

No prédio grande do primeiro grau, tem um serviço social, que tenta entrar em contato com a associação dos moradores do bairro. Mas quase ninguém participa. Há também um serviço médico. Mas minha mãe acha que deveria haver um dentista, mesmo que se pague uma taxa, porque a carência é muito grande. Seria interessante, também, que tivesse um pediatra.

Até o ano passado, a gente chegava na escola e minha mãe me deixava na porta. Agora, a gente sobe junto até a sala de aula, onde minha pró nos recebe e às vezes conversa com minha mãe sobre meu andamento na alfabetização. A pró fala também com as outras mães, às vezes para uma

conversa particular, a fim de resolver um problema e dar uma orientação quando um aluno apresenta uma dificuldade.

No meio do ano, a escola chama todos os pais da mesma classe para dar uma explicação sobre a nova maneira de alfabetizar as crianças. No início, nossos pais não entendiam, achavam que era só brincar, coisa sem seriedade. Eles nos comparavam com as crianças de outras escolas. Tinham a impressão que as crianças das outras escolas avançavam mais, tinham uma evolução maior. Por isso, perguntavam: porque meu filho está escrevendo assim? Porque a escola não usa cartilha?

Mas, nesta reunião com os pais, tudo fica explicado. Eles fazem a "rodinha", que é uma aula experimental, onde é mostrado tudo o que acontece na sala de aula para as crianças. Os pais viram alunos e fazem tudo igualzinho à gente, assim como fazemos no dia a dia. Assim, eles começam a entender todo o processo, a importância do corpo na alfabetização, e não só da fala. Depois disso, eles ficam aliviados. Mas, minha pró acha que seria melhor fazer esta reunião mais cedo no ano, porque assim os pais poderiam nos ajudar mais, e nos acompanhar.

Minha mãe ainda acha que seria melhor usar uma cartilha. Foi com cartilha que ela me ensinou, assim como hoje ela ensina meus irmãos. Ela me disse que também a escola pensa em usar uma cartilha, no próximo ano.

Agora quero explicar a você como é a alfabetização na minha escola. Minha mãe diz que nesta escola aprendo brincando, sem força. Comigo e meus irmãos ela não precisa pegar na mão contando histórias. Assim, o que mais gosto na sala de aula é que a gente pode brincar e fazer as coisas como a gente imagina na cabeça que pode fazer. Eu e meus colegas inventamos as coisas novas que a pró nos pede para achar, e assim eu aprendo novidades junto com meus colegas e também aprendo a pensar cada vez melhor.

Como já disse, a minha mãe também me ensinou a ler. Sou criança, mas já sei um monte de coisas. Por isso, quando a gente começa a aprender uma coisa nova, minha pró sempre pergunta o que nós já sabemos. A partir daí, começamos a dizer tudo o que cada um já sabe, e assim criamos uma história, que a pró depois passa para o quadro.

Mas existem muito mais coisas que a gente ainda não sabe. Por exemplo, outro dia chegou na escola uma nova criança, que não era daqui. Ela usava a palavra "Perua" para o carro que nós chamamos de "Kombi". A pró trouxe um mapa do Brasil e nos mostrou várias regiões, como a Bahia,

onde a gente mora, e São Paulo, de onde era a nova aluna, e onde as pessoas usam muitas palavras diferentes da gente. Aprendemos assim que existem regiões diferentes no Brasil.

Assim, a gente aprende sempre coisas novas. Minha pró diz sempre que quanto mais a gente sabe mais a gente aprende a pensar, para se defender ou ajudar os outros. Gente ignorante não vai a lugar nenhum. Assim, eu faço esforço para aprender sempre mais. Antes, sabia escrever muito mal. Por exemplo, quando a pró me pedia para escrever o "bo" de bola, escrevia só o "o". Agora, já resolvi a dificuldade e escrevo a palavra com todas as letras.

Gosto também muito dos livros que a pró nos dá para ler. Mas outro dia ouvi uma conversa entre minha pró Mariana e outra pró, que também ensina no Jardim III. Minha pró disse que queria acelerar, para a gente aprender mais rápido. Por exemplo, ela queria tomar o "bo" de bola, para ensinar a gente a formar a família toda de "ba, be, bi, bo, bu", e depois criar palavras novas, como bala, bebe, bico, bota, bula. Mas a outra pró disse que assim estaria massacrando, e por isso "não pode" fazer isso. Mas minha pró disse que devia existir mais liberdade, e que os alunos dela precisavam e podiam aprender mais coisas e se adiantar muito mais.

Outro dia, encontrei uma prima minha que estuda num colégio grande na cidade. Ela também está na alfabetização. Mas ela já sabe ler tudo, muito mais do que eu. Não estou dizendo que a minha escola não vale. Ao contrário, adoro ela. Mas vejo que muitas coisas estão mudando. Dizem que vão adotar a cartilha. Minha pró disse que assim a gente vai poder inventar as nossas coisas, mas também aprender o que a gente nem desconfia que existe.

Minha mãe disse que, quando pequena, gostaria de ter aprendido na escola assim como eu. Mas ela usava uma cartilha e gostaria que a minha escola usasse também e mais outras coisas, para aprender muito mais.

Depois de tudo isso, entendo que cada pró pensa um pouco diferente, mas que todas se esforçam para ensinar a gente da melhor maneira possível, de acordo com o tal de "construtivismo" que ouço falar sempre entre elas. Minha mãe disse que, até o ano passado, tinha uma professora mais velha que era a melhor de todas, e que ensinava de maneira diferente, como antigamente. Este ano, ela já está aposentada.⁴

Agora quero lhe contar como eu faço todos os dias na escola. O que mais gosto é criar brinquedos. Sou especialista em criar brinquedos no chão. Quando venho da escola pego no chão algumas coisas e invento nave, foguete. Eu sei fazer brinquedo com massa, avião, helicóptero. Eu faço mesa com palito e desenho. Pego o palito, quebro e colo no papel, depois eu desenho a parte de cima da mesa.

Foi minha mãe que me ensinou primeiro. Ela juntava pedacinhos e eu ia lendo. A primeira frase que aprendi a escrever foi meu nome Rodrigo. Depois a palavra R O S A. Primeiro com letra de imprensa e depois de forma, e assim por diante. Sei escrever o nome da escola.

Já sei fazer vários textos, a pró dá um papel ofício que passa no rodador, que tem várias coisas. Sobre o natal, sobre a páscoa, aí eu penso, fico imaginando na minha cabeça e pronto. Texto bem grandão ainda não dá prá gente fazer, até às vezes minha cabeça não consegue pensar.

Mas no começo aprendi a escrever no chão, colando sementes no papel. A gente aprende e nunca mais esquece. Minha mãe diz que quando se aprende para decorar esquece. Por isso, no dever de casa ela quase não precisa ajudar. Quando é matemática, ela pega palito e caixas para a gente contar. Desse jeito não esqueço jamais.

Na sala de aula, cada semana é um assunto diferente para a gente aprender. Por exemplo, o que gostei muito foi sobre os "meios de transporte". A gente tinha que adivinhar primeiro todos os meios de transporte que existem, como carro, trem, ônibus, metrô, foguete. Depois a gente tentava escrever estas palavras no quadro. Um colega foi na frente e tentou escrever a palavra carro. Primeiro escreveu c a r _ _ , mas não soube continuar. Todos ajudaram para achar o jeito certo de escrever. Alguns disseram que era "caru", outros que devia escrever "caro". No fim a gente acertou.

Muitos colegas ainda escrevem "fgt", "trm", "mto", como se fosse "foguete", "trem" e "metrô". Eu já sei fazer este ditado com todas as palavras escritas de maneira correta. Mas, o que mais gosto na sala de aula, é que a nossa pró deixa a gente sempre à vontade para criar e inventar até acertar. Por isso, a gente está sempre contente e feliz e mostramos a vocês o que a gente desenhou e escreveu.

Este ano a gente estudou sobre muitas coisas. A pergunta, no início do ano, era "quem sou eu?" Assim, a gente estudou todas as coisas ligadas a

esta pergunta, por exemplo, minha família, minha cidade, minha comunidade, e outras coisas. Quando tem uma festa, a pró diz que vamos estudar este tema. Por exemplo, esta semana o tema é Natal.

No começo da semana a gente faz a "rodinha", quando conversamos sobre o assunto da semana. Mas a gente já sabia que Papai Noel não existe. Quem dá os presentes é meu pai. Muitas vezes, as pessoas não têm dinheiro para comprar presentes. Assim, a gente não fez o desenho sobre Papai Noel. Mas minha pró disse que a troca de presentes no tempo de Natal é para mostrar que as pessoas sentem amor um pelo outro. Cada um de nós falou sobre a religião de cada um. Assistimos, também, a filmes sobre o nascimento de Jesus.

Depois de tudo isso, falamos para a pró o que é preciso escrever no quadro sobre Natal. Cada um fala alguma coisa e o outro completa. No fim tem uma estória inteira no quadro. Depois disso, a gente lê o texto que está escrito e assinamos embaixo o nome dos autores: alunos do Jardim III.

Depois, fazemos a ilustração do texto. São os desenhos sobre tudo aquilo que vimos e falamos, o nascimento de Jesus, árvores de Natal. Elegemos, depois, o desenho que ficou melhor, para deixar em exposição.

No fim, a pró pede para copiar o texto do quadro. Ou, então, ela apaga tudo e pede para a gente recriar a mesma estória no quadro ou no papel. Isso, quando a gente já está mais adiantada. A pró pode, deste modo, ver quem de nós já fez progresso e sabe escrever uma frase inteira. Isso ainda é difícil para nós. Mas, é enfrentando estas dificuldades que a gente aprende.

Não é só com palavras escritas que a gente aprende, mas também com música, filmes, estórias, teatrinho, jogos, máscaras e fantoches. Algumas coisas a pró traz, outras coisas a gente inventa e cria. Desde o começo do ano, quando começamos a alfabetização, tudo que a gente cria, os textos, as letras, as sílabas, os desenhos e as figuras, tudo fica exposto na sala de aula, para preencher todo o espaço e ver tudo que a gente aprendeu até hoje.

Minha pró disse, também, que a cartilha que a supervisora e todas as prós estão procurando para adotar na escola deve ser especial, para ensinar a gente a inventar e brincar com as palavras e os desenhos.

Já expliquei que minha pró e também as outras prós estudaram muito. Mesmo assim, duas vezes por ano, não temos aula durante uma semana inteira, para elas fazerem um treinamento e discutir a melhor

maneira de ensinar. Minha pró disse que, assim, elas têm tempo para ler novos livros de educação de crianças. Às vezes, vem gente de fora para explicar novas orientações ou novas idéias.

Fora disso, quase cada semana as professoras fazem uma reunião com a supervisora, a fim de preparar o assunto que todas as crianças das classes de alfabetização vão aprender nestes dias. Quando passo na frente da sala da supervisão, vejo a pró Nádia dar as orientações e as outras prós darem as sugestões de acordo com a opinião de cada uma. Elas usam também livros ou textos para estudar e discutir.

Acontece, também, quando surge um problema com uma turma ou com uma criança, que a supervisora se reúne com a pró para resolver a dificuldade daquele momento.

A nossa pró gosta muito da gente e sempre acompanha os alunos na sala de aula, no refeitório ou no recreio. Ela observa para ver quais os progressos da gente e ajuda a falar o que a gente quer dizer ou a escrever melhor as palavras. Ela também vê as brigas entre os meninos e faz com que todos fiquem alegres, amigos e atentos.

A pró sabe o que a gente já aprendeu. De segunda a sexta, a pró junta tudo o que a gente fez, para ver o nosso progresso. Às vezes demora pra gente aprender, às vezes a gente aprende de vez tudo que a pró ensina.

Às vezes, quando há uma dificuldade especial com uma criança, por exemplo, quando não acompanha quase nada ou fica separada das outras, a pró chama a mãe para conversar, ou manda uma ficha para a supervisora Nádia, para ver o que se pode fazer. Às vezes, chamam a assistente social.

A gente recebe também um boletim para mostrar em casa. Uma vez por mês é dia de avaliação, para a pró ver a letra, a escrita e a leitura da gente. Ela nos dá uma folha de gravuras e pede para escrever ao lado o nome ou a frase do desenho. Depois, ela pede para olhar e ler o que a gente escreveu. Às vezes, existem crianças que não se lembram mais do que escreveram. Outras se lembram, mas falta um bocado de letras ou tem letra errada. Outras, ainda, quase acertam tudo. Assim, outro dia escrevi: o menino pediu a Antônio para pegar o cavalo. Mas, em vez de "menino", eu tinha escrito "meno". Com a ajuda da pró, descobri o que faltava na palavra.

Com o tempo, a avaliação é feita a cada quinze dias e, na última unidade, uma vez por semana. No fim do ano a pró prende, com cola, todas as folhas de avaliação, uma depois da outra, para fazer a sanfona evolutiva, e

fazer o nosso boletim e mandar a ficha de avaliação para a supervisora, onde a pró anota as letras SR, SE, SA ou A.⁵

Todas as crianças vão passar de ano, exceto as que têm uma dificuldade especial, por exemplo, quando a criança não sabe fazer nada do que a pró pede.

Na minha turma há igualmente meninos e meninas, como nas outras classes. Meus colegas sabem ler mais ou menos. A pró proíbe que eu fale, para que os outros também aprendam. Mas ela me deixa ajudar. Faço meu dever primeiro, quase igual a Flash, vou lá na mesa, peço à pró para me dar outro dever, quando ela não me dá eu ajudo os meus colegas. Quando eu faço meu dever, o que eu não entendo eu pergunto à pró, e os meus colegas que não perguntam à pró, eu ajudo eles.

Ouvi dizer que, no ano que vem, vão diminuir o número de alunos e professoras. Disseram, até, que não iam mais aceitar as crianças da comunidade. É a crise da escola. Tem crise no país, tem crise na indústria e no comércio. Mas, minha pró disse que nada disso vai acontecer, que tudo vai ficar igual e que a gente vai poder continuar na escola.⁶

5 - CONCLUSÕES

Seria muito temerário tirar conclusões a partir deste depoimento, construído na base de cinco entrevistas e duas visitas à escola. O estudo de caso apenas começou. O estágio atual da pesquisa permite deduzir apenas alguns indícios a partir dos dados coletados.

A proposta de alfabetização baseada no construtivismo é para valer. Baseada na teoria de Piaget e nos estudos de Emilia Ferreiro, o corpo docente pretende promover o desenvolvimento global e harmônico das crianças, enfatizando os aspectos psicomotor, sócio-afetivo, cognitivo, visando a construção da autonomia, o desenvolvimento da criatividade e criticidade, e a integração social através da vivência democrática e da construção do conhecimento a partir da realidade/contexto econômico, social e cultural do qual faz parte⁷. Assim, a proposta construtivista pretende dar condições às crianças de construir sua autonomia, aproveitando o que já trazem consigo, seu conhecimento prévio, em vez da professora querer dar

tudo. A partir desta visão, desenvolvem-se as atividades, como a produção de textos, feitos pelas próprias crianças, para fins de análise e síntese.⁸

Sem dúvida, esta proposta está presente no relato do menino, que sintetiza os dados das entrevistas e das observações. Também a prática, tal como é descrita no relato, demonstra um esforço coerente para aplicar a postura construtivista em todas as atividades do processo ensino-aprendizagem.

De outro lado, para as professoras a experiência construtivista não está isenta de muitas dúvidas, "já que a experiência de ser construtivista é um desafio que está sendo vivido por toda a nossa equipe e sofre o confronto com nossas experiências e vivências, com resquícios do aluno "tradicional" que fomos, das nossas crenças e descrenças, desejos e medos." ⁹ Esta comparação com o passado de cada um e com o ensino adotado em outras instituições, onde se desenvolve outro processo de ensino-aprendizagem, está presente em vários lugares do depoimento.

Os treinamentos regulares, duas vezes ao ano, e os planejamentos e discussões semanais demonstram a vontade de superar os problemas, tirando dúvidas e sistematizando mais o trabalho, a fim de construir uma metodologia que se adequa ao construtivismo, que é acima de tudo uma revisão de postura.¹⁰

Ao mesmo tempo, as entrevistas mostram como o corpo docente não está preso a uma determinada visão de construtivismo e não tem medo de tomar medidas práticas de acordo com as necessidades do processo de ensino. Isso ficou demonstrado, sem dúvida, no propósito de adotar para o próximo ano o uso de uma cartilha, sem esquecer os aspectos essenciais do construtivismo. Além disso, os questionamentos de uma professora diante duma interpretação dogmática do construtivismo põem em evidência uma postura crítica, indispensável para o crescimento da prática pedagógica.

Os treinamentos têm contribuído para este crescimento. O estudo da Psicologia das Relações Humanas, visando uma melhor relação no trabalho, e o estudo das teorias de Vygotsky sobre a linguagem, são um exemplo do esforço para aprofundar e, de certo modo, ir além do construtivismo de Piaget.¹¹ Prova isso o estudo da professora Maria das Graças Cardoso Moura (vide Referências Bibliográficas), membro do corpo docente da escola estudada. O estudo trata da pedagogia crítico-social dos conteúdos e do ensino por atividades, superando a postura liberal-individualista que caracteriza a teoria construtivista, e abrindo espaço para uma visão

pedagógica que visa a transmissão crítica do saber socialmente produzido e, ao mesmo tempo, se adequa às características do meio social em que vivem as crianças nesta idade.

Deste modo, é importante dar continuidade ao trabalho agora iniciado neste estudo de caso. Em primeiro lugar, será preciso ampliar os estudos teóricos sobre a alfabetização de crianças. Ao mesmo tempo, será preciso reiniciar o trabalho de coleta de dados, com a ampliação do número e a diversificação das entrevistas, a observação persistente em sala de aula e a discussão dos resultados com os participantes, a fim de se chegar a um resultado negociado e aceito por todos.

Salvador, 21 de janeiro, 1994

NOTAS

1. A pesquisa foi realizada no âmbito das disciplinas PROJETO I, II e III, no período de 1992 a 1993. Vide o resultado da pesquisa no artigo *O construtivismo - teoria e prática*, publicado neste mesmo número da Revista da FAEEBA.
2. Vide artigo, neste mesmo número da Revista da FAEEBA, de Mary K. Rodwell: *Um modelo alternativo de pesquisa: o construtivismo*.
3. É considerada "unidade" cada informação, a menor possível, desde que possa ser entendida por qualquer pessoa que tiver um mínimo de conhecimento do assunto estudado (o método da comparação constante de Glasser e Strauss).
4. Informação independente fornecida por colega de equipe.
5. Níveis de evolução da lecto-escrita:
SR = silábico restrito
SE = silábico elaborado
SA = silábico-alfabético
A = alfabético
6. Informação independente fornecida por colega de equipe.
7. Entrevista com a supervisora.
8. Entrevista com uma das professoras.

9. Entrevista com a supervisora.
10. Idem.
11. Entrevista com uma das professoras.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental/Fundação Roquette-Pinto. Construtivismo: teoria e prática. *UM SALTO PARA O FUTURO*. Emissão do dia 14/09 - Programa n. 11. Boletim Especial, 9 p
- FERREIRA, Luiza Goulart. *Leitura e Escrita num enfoque construtivista*. SESI - Minas Gerais, s/d, (mimeo).
- FERREIRO, Emilia. *Alfabetização em processo*. 7º Ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.
- _____. *Reflexões sobre Alfabetização*. São Paulo: Cortez, 1985.
- FERREIRO, Emilia & TEBEROSKY, Ana. *A psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.
- GARAKIS, S.A. *A influência do nível sócio-econômico no desenvolvimento mental e sua relação com a prontidão para alfabetização*. Tese de Mestrado. Fortaleza, UFC, 1983.
- MOURA, Maria das Graças Cardoso. *O currículo por atividades nas classes de alfabetização: uma abordagem crítico-social*. Monografia para o curso de especialização em Métodos e Técnicas de Alfabetização de Crianças. Universidade Estadual do Ceará (Mimeografado), 1994.
- MIZUKAMI, M. da Graça N. *Ensino: as abordagens do processo*. São Paulo: EPU, 1986.
- PENNA, Antônio G. *Introdução à Psicologia Cognitiva*. São Paulo: SPU, 1984.
- PIAGET, Jean. *A epistemologia genética*. In: *OS PENSADORES: PIAGET, 1986-*. São Paulo: Abril Cultural, 1978, p. 1-64.

STAATS, A. W. *Learning, Language and Cognition*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1986.

TEBEROSKY, Ana. *Psicopedagogia da linguagem escrita*. 4. Ed. São Paulo: Trajetória Cultural / Campinas: Editora da UNICAMP, 1991.

TEXTOS

A CONCEPÇÃO DE VYGOTSKY SOBRE A RELAÇÃO ENTRE PENSAMENTO E LINGUAGEM

Maria do Pilar Cunha e Silva

Professora da Universidade Federal da Bahia

Uma das contribuições de Vygotsky para a Psicologia (e Pedagogia) é o estudo realizado sobre a relação entre o desenvolvimento da linguagem e do pensamento.

Neste texto pretendo considerar as suas idéias sobre esta relação, abordando os aspectos mais marcantes para o desenvolvimento da fala e do pensamento. Inicialmente esta relação é colocada numa dimensão filogenética, isto é, ao longo da evolução da espécie. Em seguida, apresento algumas conclusões a que chegou Vygotsky sobre a evolução desta relação no desenvolvimento infantil.

Importa ainda mencionar o caráter histórico das idéias de Vygotsky. Ele apresenta uma concepção histórica da linguagem, pois a considera como um dos fatores que marca a passagem da história natural dos animais para a história social dos homens. Tanto a linguagem como o pensamento seriam influenciados pelas nossas necessidades, interesses e emoções, seriam resultado de determinações concretas de um dado tempo histórico.

O estudo da linguagem vai ter um significado especial na concepção de Vygotsky acerca do desenvolvimento das características humanas.

Primeiro, porque a linguagem verbal é um atributo tipicamente humano, de caráter simbólico e representativo; segundo, porque o surgimento das características humanas dependem do uso de sistemas simbólicos considerando ainda a linguagem como elemento que mantém a organização social de um grupo, garantindo o convívio e a transmissão dos objetos de conhecimento historicamente construídos. Para Vygotsky, uma característica básica da linguagem é a possibilidade de trocas entre os indivíduos.

Por outro lado, cada vez mais as necessidades humanas exigem a comunicação de aspectos internos mais complexos como sentimentos, desejos, pensamento, que são traduzidos através de uso de signos possibilitando o entendimento e conseqüentemente o convívio entre as pessoas. Isto porque, o signo é a manifestação do real, independente da experiência pessoal que traduz o pensamento mais geral sobre a coisa pensada. Por exemplo, a palavra "escola" tem uma única designação na língua portuguesa e o seu conceito poderá ser traduzido independentemente da experiência pessoal do sujeito que a pronuncie, podendo ser compreendida por qualquer pessoa. Ao dizer para alguém a palavra "escola" remeto o outro a um conjunto de idéias sobre o real que o possibilita reuni-las em uma categoria determinada, estabelecendo as semelhanças e diferenças entre os demais objetos concretos. Esta é uma função da linguagem, denominada por Vygotsky, de **pensamento generalizante**. Com esta função, a linguagem se transforma em um instrumento do pensamento, tornando-se o elemento mediador entre o sujeito e o objeto, porque explicita o conceito e os elementos formadores do referente no real.

Para Vygotsky, o desenvolvimento da fala não é paralelo ao desenvolvimento do pensamento. Ao contrário, tanto a fala como o pensamento, coincidem em alguns momentos e se distanciam em outros.

Vygotsky partiu da análise de vários estudos já realizados (Koehler, Yerker e outros) sobre a linguagem e o intelecto dos macacos antropóides para explicar, filogeneticamente, a relação entre o pensamento e a fala. Assim, concluiu que as funções do pensamento e da fala têm raízes diferentes, são independentes, podendo distinguir claramente um estágio pré-lingüístico dentro do pensamento e um estágio pré-intelectual dentro da fala. Concluiu também, que os estudos realizados mostraram que os macacos apresentam uma inteligência um tanto parecida com a do homem, como por exemplo, no que se refere ao uso de mecanismos e instrumentos externos para a solução de problemas e, ainda, que apresentam uma linguagem bastante semelhante à do homem, com o aspecto fonético da fala, com uma

função emocional e com o início de uma função social. No entanto, defende a idéia de que a linguagem observada nos macacos é, em sua essência, instintiva, e está longe de ser uma tentativa intencional e consciente de informar e influenciar os outros, característica primordial da linguagem humana. Dessa forma, a linguagem dos chimpanzés independe de qualquer atividade intelectual.

Assim como, filogeneticamente, as funções do pensamento e da fala têm raízes genéticas diferentes, do ponto de vista ontogenético, ou seja, no desenvolvimento do indivíduo, também verificou-se duas linhas separadas derivadas de duas raízes genéticas diferentes. Tomando os estudos experimentais de Buehler, realizados com crianças que ainda não haviam aprendido a falar, semelhantemente às experiências de Koehler com chimpanzés, Vygotsky confirma a existência de uma fase pré-verbal no desenvolvimento do pensamento da criança e descobre a independência das manifestações intelectuais em relação à fala. Nesta fase, o que se observa é que, antes mesmo do aparecimento da fala, já existem nas ações da criança o pensamento, caracterizado pelo uso de instrumentos e recursos. Na concepção piagetiana, ações deste tipo se configuram como resultado do pensamento e, portanto, há uma atividade inteligente porque são sempre atos intencionais.

Na concepção de Vygotsky esta é uma fase pré-verbal do pensamento porque, antes mesmo de serem utilizados os esquemas verbais, a criança resolve os seus problemas imediatos, fazendo uso de instrumentos externos, disponíveis à sua volta, e não da linguagem como mediadora de suas ações. Por exemplo, diante de um objeto desejado pela criança, e fora de seu alcance, ela é capaz de buscar uma cadeira que esteja próxima - à sua vista - subir sobre ela e atingi-lo. A ação, neste caso, é inteligente muito mais pela mediação do pensamento sobre a própria ação (situação vivenciada) do que pela mediação da linguagem. Nestas circunstâncias, o desenvolvimento cognitivo independe completamente do desenvolvimento da linguagem.

Por outro lado, ainda em outras situações determinadas, a criança também é capaz de agir fazendo uso de um tipo de linguagem. Ela é capaz de demonstrar um certo estado psicológico, explicitando emoções, esboçando comunicações sociais através de expressões faciais (sorriso, choro), sem, no entanto, fazer uso de um sistema de signos. Este uso da linguagem é pré-intelectual, justamente porque não há a utilização de elementos convencionais de origem simbólica para possibilitar o entendimento de conceitos - os signos lingüísticos.

Para Vygotsky, duas são as funções da fala - função emocional e função social - observadas, também, no desenvolvimento do indivíduo e que aparecem antes mesmo do primeiro ano de vida. Assim, como o balbúcio e o choro podem ser considerados formas de comportamento emocional, as risadas e os sons inarticulados podem ser meios de contato social. Podemos observar então no primeiro caso, a fase pré-verbal do desenvolvimento intelectual e, no segundo, a fase pré-intelectual do desenvolvimento da linguagem. No período da pré-fala, o que vai marcar significativamente o desenvolvimento tanto da fala como do pensamento será o aparecimento da função simbólica, por volta dos dois anos de idade. O aparecimento dessa função será portanto a primeira marca importante na relação pensamento-linguagem. Neste momento, encontram-se as linhas de evolução do pensamento e da fala, até então separadas, e marcam uma nova fase no desenvolvimento da criança, quando surge uma nova forma de comportamento: a criança passa a corresponder a palavra a uma referência real, ou seja, a criança descobre que as palavras dão nome às coisas.

Vygotsky não acredita que uma criança, neste período do desenvolvimento, seja capaz de descobrir a função simbólica da fala, porque, antes disso, a criança concebe a palavra como sendo mais uma propriedade do objeto. Sendo assim, a criança não tem ainda uma completa representação do objeto, porque está presa às suas características, com uma forma de pensamento realista, que, segundo Piaget, é a expressão do egocentrismo infantil. Presa ao objeto (ao real), a criança não necessita de signos lingüísticos para representá-lo. No entanto, este realismo "nominal", passa a interferir na linguagem da criança que, por sua vez, é marcada por mudanças qualitativas em seu desenvolvimento. Para Vygotsky, este é um momento em que *"a fala começa a servir ao intelecto e os pensamentos começam a ser verbalizados"*. Decorre disso, por parte da criança, um maior interesse pelas palavras, por aquilo a que elas se referem e pelo que significam. A criança costuma perguntar sobre coisas novas na intenção de conhecê-las. Esta busca de significação das palavras pela criança é um processo de compreensão e torna evidente mais um ponto de coincidência das linhas de evolução do pensamento e da fala.

Outro aspecto, que é importante para Vygotsky neste ponto do desenvolvimento, é a rapidez na aquisição do vocabulário da criança. Esta ampliação do vocabulário traz para a criança formas mais avançadas de comportamento, porque lhe faz tomar consciência da necessidade das palavras para expressar o seu pensamento e já usa as palavras de forma

representativa, ou seja, "*ela parece ter descoberto a função simbólica das palavras*", quando passa a atribuir significado ao significante. Para Vygotsky, esta não é mais uma fase pré-intelectual da fala e sim uma fase intelectual porque, em resumo, a criança está descobrindo a fala pelo pensamento.

Outro aspecto que merece destaque na concepção de Vygotsky é o aparecimento e desenvolvimento da "fala interior" na criança. Parte do princípio de que o desenvolvimento da fala segue o mesmo curso e obedece às mesmas leis que o desenvolvimento de todas as outras operações mentais. Para explicar porque a fala se interioriza, relaciona com a mudança que ocorre na função da fala, que vai de uma função simplesmente emocional à uma função planejadora, ou seja, "*a fala é transformada no próprio pensamento*".

Por isso pode-se observar no desenvolvimento da fala três fases: fala exterior, fala egocêntrica, fala interior, que se seguem gradualmente por estágios. A primeira fase é o estágio natural que corresponde à fala pré-intelectual e ao pensamento pré-verbal; a segunda, o estágio "físico", quando as crianças experimentam as propriedades físicas dos objetos à sua volta e estende as suas experiências ao uso de instrumentos. Este estágio corresponde, na teoria de Piaget, ao desenvolvimento da inteligência ativa do período sensório-motor. Também a este estágio podemos chamar de pré-lógico porque, segundo Vygotsky, nesse momento a criança passa a conhecer as formas e estruturas gramaticais antes mesmo de ter compreendido as operações lógicas que as representam. Como afirma Vygotsky, a criança domina a "*sintaxe da fala antes da sintaxe do pensamento*". Em seguida, ocorre o estágio em que a criança passa a usar signos exteriores, isto é, ela busca externamente auxiliares para a solução de problemas interiores. Por último, o estágio do "crescimento interior". A criança começa a usar a lógica do pensamento e começa a operar com signos interiores.

Na concepção de Vygotsky observamos claramente como, na evolução da fala da criança, aparecem os momentos de encontro e desencontro entre o desenvolvimento do pensamento e da fala. O pensamento verbal, por exemplo, é o resultado da intersecção do desenvolvimento da fala com o desenvolvimento do pensamento. No entanto, as suas fronteiras determinam outras formas existentes de desenvolvimento tanto da fala como do pensamento, pois conclui que há uma vasta área do pensamento que não mantém relação direta com a fala,

como é observado no pensamento manifestado pelo uso de instrumentos ou inteligência prática. Também, do ponto de vista psicológico, não vê Vygotsky razões para justificar que todas as formas da fala sejam resultantes do pensamento, ou seja, há também uma vasta área da linguagem, que não mantém relação direta com o pensamento. No entanto, os estudos realizados nesta área, mostram que as estruturas da fala adquiridas pela criança tornam-se estruturas básicas do seu pensamento.

Repercussões Pedagógicas

O princípio de que as estruturas do pensamento e da fala surgem não apenas da influência dos fatores naturais, mas também do meio cultural produzido pela história dos homens, é de grande importância para o pensamento pedagógico. Isto porque a concepção de criança, que se depreende desse ponto de vista, é uma concepção que ultrapassa as explicações apenas psicológicas, de natureza idealista, do desenvolvimento infantil, porque a criança passa a ser vista em suas especificidades particulares, fugindo da idéia de universalidade de comportamento. A criança é um ser concreto, que traz em si, as marcas da evolução da história social dos homens e se desenvolve na medida em que é capaz de apropriar-se dos objetos socialmente construídos e disponíveis no mundo que a cerca.

Outro aspecto que pode estar ligado à pedagogia está relacionado com a função instrumental da fala no processo de desenvolvimento do pensamento. Inicialmente a criança faz uso da fala com o objetivo de executar uma ação. Em seguida, a fala passa a ter uma função planejadora, isto é, a fala auxilia o pensamento nas tarefas complexas enfrentadas pela criança, estratégia que se manifesta na fala "egocêntrica". Podemos concluir, também, que é importante para o trabalho com crianças a compreensão de que, antes de operar com "signos interiores", a criança opera com "signos exteriores", ou seja, a operação mental que a criança faz para a solução de um problema é posterior àquela operação que está presa a recursos externos. Em um contexto escolar, a consideração desse processo implica na existência de professores mais bem preparados para aceitar as estratégias criadas pelas próprias crianças para a resolução dos desafios enfrentados. O que se observa, no entanto, em nossa realidade educacional, são práticas escolares que tolhem e até impedem ou proíbem as crianças de usarem os seus instrumentos psicológicos para a apreensão do real.

Texto organizado a partir de:

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e Linguagem*. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

LINGUAGEM E MOVIMENTOS SOCIAIS: UM DISCURSO A SER CONSTRUÍDO

Ester Maria de Figueiredo Souza

Professora da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

I - CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A linguagem enquanto produção social e coletiva é mediatizada pelas condições históricas da sociedade. Enquanto produção, a linguagem assume o "status" de trabalho não só lingüístico, como também histórico, e propicia aos homens, sujeitos históricos, a interação e a troca de experiências. Neste enfoque, a linguagem perpassa o momento presente e infiltra-se, como intrusa até, no seio da sociedade, expressando a cultura, a história e a subjetividade dos homens.

Enquanto provida de subjetividade, na linguagem incidem determinações ideológicas e nela as representações ideológicas se materializam, citando outras linguagens no plano social.

Por ser produzida historicamente e por sujeitos imersos na sociedade, a linguagem constitui e é constituída de e pelos movimentos sociais. É justamente no ponto de encontro da linguagem com a história que a ideologia se evidencia. Como categorias materiais linguagem e história intercalam-se, configurando-se em matizes simbólicas e ideológicas. A linguagem é atravessada pela história, produzida e produtora de história.

É este caráter ideológico e material da linguagem que enquanto trabalho coletivo perpassa os homens, e é multifacetada pelos sentidos que assume na história.

Avançando nessa linha de reflexão, propomo-nos tratar, especificamente, das relações da linguagem com os movimentos sociais, ambos como trabalho histórico e coletivo, pois, no nosso entender, a linguagem é uma categoria que se manifesta em qualquer que seja o enfoque que se imprime aos movimentos sociais. A linguagem, como sistema, põe à tona a problemática das representações sociais, e estas últimas, sendo

expressões ideológicas, infiltram-se na história, denunciando o caráter dialético e a historicidade comuns aos movimentos sociais e à linguagem.

II - LINGUAGEM E MOVIMENTOS SOCIAIS: A TEMÁTICA DOS MOVIMENTOS SOCIAIS

A temática dos movimentos sociais adquire, na literatura sociológica, um caráter polissêmico, tendo acepções diversas e controvérsias de conceitos produzidos em épocas diferentes, por sociedades diferentes. Entretanto, não importa qual a delimitação que se dê a esse tema, sua fundamentação teórica respalda-se, em grande parte, na corrente marxista: no enfoque de que as sociedades são concretas e têm nos movimentos sociais a sua caracterização. Assim, delimitam-se os movimentos sociais em vários enfoques: os urbanos e os rurais, os movimentos dos professores, os movimentos sociais de mulheres, etc.

A relação linguagem e movimentos sociais pontua com a questão da cidadania, esta entendida conforme SEVERINO (1992):

"Mas compartilhar dos bens simbólicos é outra mediação efetiva e concreta para o exercício da cidadania. Dada sua própria condição de ser subjetivo, o homem não pode realizar-se plenamente se não estabelecer relações permanentes com a esfera dos valores culturais, âmbito de abrangência de sua subjetividade. Se a vida em sociedade não garante essa impregnação, se ela não lhe viabiliza esse intercâmbio, ela estará operando uma redução do homem a uma condição igualmente pré-humana, impedindo-o do exercício pleno da cidadania...A dimensão da subjetividade é um elemento fundamental, imprescindível para a constituição da cidadania como qualidade de vida" (Severino, 1992:11)

A linguagem é, assim, enfocada como um processo não só simbólico, mas também como um trabalho político socialmente determinado, contextualizado em um espaço e tempo historicamente definidos, agindo sobre os sujeitos e sobre ela própria. Esse caráter da linguagem também se presentifica nos movimentos sociais, e, para exemplificá-lo, citamos SCHERER-WARREN (1987), ao se referir aos movimentos sociais, como:

"... uma ação grupal para a transformação (a práxis) voltada para a realização dos mesmos objetivos (o projeto), sob a orientação mais ou menos consciente de princípios valorativos comuns (a ideologia)

e sob uma organização diretiva mais ou menos definida (a organização e sua direção)" (Sherer-Warren, 1987: 20).

A linguagem é também uma produção coletiva, dirigida a um outro imaginário ou real, sujeita à determinação da subjetividade de cada indivíduo, ou, em uma terminologia mais precisa, de cada "ator social", no sentido de uma coletividade.

O discurso dos movimentos sociais revela a ação, a dinâmica desses movimentos e, por assim se constituir, revela também os seus protagonistas. Pontuado sobre a linguagem, SADER (1988) assim esclarece:

"Como insistem os lingüistas, a linguagem não é um mero instrumento neutro que surge para comunicar alguma coisa que já existisse independente dela. A linguagem faz parte das instituições culturais com que nos encontramos ao sermos socializados (grifo meu). É na verdade a primeira delas e que dá o molde primordial através do qual daremos forma a qualquer de nossos impulsos. Ela é condição tanto no sentido de que nos 'condiciona', nos inscreve num sistema já dado, quanto no sentido de que constitui um meio para alcançarmos outras realidades, ainda não dadas" (Sader, 1988:57).

A linguagem é uma estrutura e um trabalho estruturante de cada sujeito. Como atividade estruturante a linguagem impregna aos movimentos sociais a expressão de cada sujeito e se inscreve na história. *"Mas, nesse mesmo ato de expressar-se, operando um novo arranjo das significações instituídas, ela suscita novos significados" (Sader, 1988:58).*

A linguagem é provida de subjetividade e nela incidem determinações ideológicas, citando outras linguagens no plano social. É o caráter social da linguagem que a faz dotada de ideologia. Os movimentos sociais e a linguagem tangenciam-se e intercalam-se com a ideologia. Como categorias atravessam a história, fazem-se pela história, produzindo-se conjuntamente.

A linguagem, enquanto trabalho produzido na coletividade, subjetiva os homens no seu exercício de conquista da cidadania, contribuindo para transformar cidadãos em cidadãos.¹

A linguagem é um ato político. É um fazer político. Nesse fazer político os discursos dos protagonistas dos movimentos sociais manifestam suas carências, nomeiam suas demandas. A expressão dessas conquistas

constrói o cidadão e converge para o interior dos movimentos sociais, vivificando-o.

A dinâmica dos movimentos sociais possibilita aos seus participantes apropriarem-se de informações e códigos e, nesses processos, interagirem pela linguagem. A prática dos movimentos sociais educa. A práxis dos movimentos sociais (Sherer-Warren, 1988) é um processo interativo, de acúmulo e troca de experiências. Nesse processo, a linguagem, na concepção que já esboçamos, possibilita aos protagonistas dos movimentos sociais interagirem resgatando experiências passadas, vivendo-as no presente.

É no aprendizado concreto da participação nos movimentos sociais e na práxis da linguagem e da ação que a organização política dos indivíduos se constitui. Esse organizar-se politicamente leva os indivíduos a exigirem direitos que lhe são negados, a suprirem carências e, em particular, expressarem-se como cidadãos.

Essa dimensão educativa dos movimentos sociais é tratada por GOHN (1992). Segundo essa pesquisadora:

"Falar da existência de um processo educativo no interior de processos que se desenvolvem fora dos canais institucionais escolares implica em ter, como pressuposto básico, uma concepção de educação que não se restringe ao aprendizado de conteúdos específicos transmitidos através de técnicas e instrumentos do processo pedagógico" (Gohn, 1992:17).

A linguagem é um processo constituído (por) e constitutivo (de) sujeitos (OSAKABE, 1991). Apoiada em OSAKABE, ousamos afirmar que a educação, também, é um processo constituído e constitutivo de sujeitos, pela sua proposta específica de formar homens críticos e atuantes (= cidadãos). Nessa premissa, uma concepção de linguagem pode ser também uma concepção de educação. Ambas se articulam, sem privilégios de uma ou de outra. GOHN (1992) esclarece:

*"... aprende-se com os movimentos sociais a ... não ter medo de tudo aquilo que foi inculcado como proibido e inacessível. Aprende-se a decodificar o porquê das restrições. **Aprende-se a acreditar no poder da fala e das idéias** (grifo meu), quando expressas em lugares e ocasiões adequadas. Aprende-se a calar e a se resignar quando a situação é adversa. **Aprende-se a criar códigos específicos para solidificar as mensagens e bandeiras de luta... Aprende-se a***

elaborar discursos e práticas segundo critérios vivenciados (grifo meu) *que balizam determinados interesses como seus...*" (Gohn, 1992:18).

O homem, sujeito histórico, é um ser imerso na sociedade. É uma criatura de linguagem, que tem, por natureza, a capacidade de refletir sobre suas condições sociais, sobre a vida cotidiana. Na perspectiva histórica, podemos afirmar que a linguagem está em paridade com os movimentos sociais. Não há sociedade sem linguagem: a linguagem perpassa e insere-se nas formações sociais, subjetivando homens, fazendo-os cidadãos.

Os movimentos sociais, pensados sob o prisma de configurações históricas, e a linguagem, pensada sob o prisma de um processo também histórico, constituído por e constitutivo de sujeitos, permitem o desvelamento dos discursos autoritários do poder e as duas abordagens, a nosso ver, denunciam a historicidade inerente aos dois processos.

Os movimentos sociais e a linguagem como ações e produtos humanos, na acepção de fazeres históricos, permitem-nos acreditar na transformação da sociedade que hoje temos, com a esperança de construir uma sociedade mais solidária; permitem-nos buscar a transformação nas ações do nosso cotidiano.

A dinâmica propícia à linguagem e o movimento das relações sociais, com sua dialética, fazem com que se conceba a palavra como um ato de duas faces (BAKHTIN, 1986), no sentido de que a prática da linguagem envolve dois interlocutores: é determinada tanto por quem a emite como por aquele para quem é emitida. Postulamos, assim, que os movimentos sociais como processos de interação social e a linguagem como processo de interação não só verbal, mas também coletivo, impedem que se postule a neutralidade do signo, assim como, a neutralidade do sujeito. Intencionamos, assim, imprimir uma maneira de pensar os movimentos sociais: a relação da linguagem com estes, pois, não se pode mais negar que o fenômeno da linguagem ocupa lugar de destaque nas discussões sobre a natureza das relações do homem com a sociedade.

NOTA

1. CAMPOS, Rogério. Educação e participação política. Notas sobre a educação no espaço urbano nos anos 80. In: PREFEITURA MUNICIPAL DE SALVADOR. *Veracidade*. n. 4, nov. 1992.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 2 ed. São Paulo: Hucitec, 1986.

CAMPOS, Rogério. Educação e participação política. In: PREFEITURA MUNICIPAL DE SALVADOR. *Veracidade*. n. 4, nov., 1992.

GOHN, M. da G. *Movimentos sociais e educação*. São Paulo: Cortez, 1992.

OSAKABE, H. Linguagem e Educação. In: MARTINS, M.H. (Org.). *Questões de linguagem*. São Paulo: Contexto, 1991.

SADER, E. *Idéias e Questões. Quando novos personagens entram em cena*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

SCHERER-WARREN, I. *Movimentos Sociais: um ensaio de representação sociológica*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1987.

SEVERINO, A. J. et alii. A escola e a construção da cidadania. In: *Coletânea CBE, Sociedade Civil e Educação*. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1992.

SOUZA, E.M.F. *A linguagem enquanto produção coletiva*. 1993 (mimeo).

BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE A TEORIA DA LITERATURA

Luciano Rodrigues Lima
Professor da Universidade do Estado da Bahia

O texto literário, apesar de conter sua poética engastada, não a apresenta clara ou separadamente, como um manual de instruções. Essa poética pode ser apreendida do todo, que integra até mesmo esteticamente, mas não se configura como uma teorização sistemática sobre o texto que a abriga ou sobre a literatura em geral. Essa tarefa pertence à Teoria da Literatura, cujos procedimentos específicos permitem construir fora do texto literário uma teoria sobre o mesmo e sobre a arte literária em geral. A Teoria da Literatura é o aprofundamento e a sistematização de algo que existe de forma intuitiva e fragmentária no discurso literário: a busca do conhecimento da sua própria natureza, do autoconhecimento.

Enquanto disciplina autônoma, com "status" universitário, a Teoria da Literatura é uma exigência da especialização e da setorização do conhecimento, tendência que abarca também os estudos literários. Inicialmente embutida nos estudos de Crítica e de História da Literatura, onde fornecia certa fundamentação para a abordagem sincrônica ou diacrônica de fenômeno literário, a teorização transforma-se em um discurso com metas e feição próprias, ainda que reunindo elementos de um conglomerado de disciplinas como a Estética e a Teoria da Arte, a Filosofia, a Psicologia, a Lingüística, a Filosofia, a História e outras.

Não sendo a Teoria da Literatura nem doutrinária nem autoritária, deve ela, antes de tudo, bater-se pela neutralidade. Isto implica em tomar a literatura como um todo, em qualquer época ou lugar, falar de sua natureza presentificando, em tese, toda a produção literária acumulada, descrever seus mecanismos internos e suas relações com o mundo, sem privilegiar a poética de qualquer corrente, escola ou movimento literário.

Livre dos radicalismos que tentaram abastardar a Teoria da Literatura, transformando-a num método estéril e mecanicista, essa disciplina parece, hoje, dar conta de que a abordagem do fenômeno literário, pela sua magnitude, não deve seguir um único e estreito caminho, mas servir-se de todos os meios disponíveis, desde os que se dirigem aos aspectos imanentes até os que valorizam os aspectos transmanentes da poesia. Além disso, ela deve tirar partido do seu caráter de disciplina polivalente, retirando de cada série discursiva que a integra a força para a construção de modelos teóricos bem fundamentados.

Sobre se a Teoria da Literatura é ou não uma ciência, observamos que a disciplina em questão trata de objeto tal que não se presta à comprovação, experimentação ou construção de leis, ao menos nos moldes da investigação científica. Isto, contudo, não significa que o discurso teórico seja o protótipo da anticiência. Qualquer teorização sobre o fenômeno literário deve, antes de tudo, cercar-se dos conhecimentos específicos da área dos estudos literários e munir-se de um tipo de linguagem compatível com a complexidade do tema abordado. Deve, enfim, utilizar-se das técnicas apropriadas para a investigação literária. A intuição, a criatividade, o senso de observação, fundamentais para o trabalho em Teoria da Literatura, pouco ajudam na ausência do necessário embasamento sobre a natureza do discurso teórico.

Em seu trabalho o teórico não deve, entretanto, supervalorizar qualquer das disciplinas que subsidiam a Teoria da Literatura, sob pena de promover distorções em seus resultados¹. Deve-se evitar uma visão historicizante, meramente psicológica ou sociológica, por exemplo, do fenômeno literário. A obra literária deve ser encarada, como observa Afrânio Coutinho, " ... *acima de tudo como uma entidade estética*" (Coutinho, 1987:201). Vista dessa maneira, a obra literária é um objeto simbólico, cultural, e como tal composta de signos. Signos literários, artísticos, portanto signos especiais. Assim é que, para o acompanhamento das transformações da Literatura através dos tempos, o teórico deve estudar conjuntamente a evolução do conceito de signo artístico e, especificamente, de signo literário. Só assim, trabalhando com os conhecimentos da Semiótica ou da Semiologia como métodos auxiliares, poderá descrever, a um só tempo, a literariedade do poema parnasiano e do poema concreto.

Compete também à Teoria da Literatura esclarecer a questão da "mimesis" literária, tomando-a em suas diferentes concepções, desde aquela que a vê como representação até a que a entende como um tipo de produção de realidade. Assim procedendo, o discurso teórico estará penetrando o cerne da criação literária, naquele ponto em que reside a tensão máxima entre a palavra poética e o real concreto.

Na atualidade, podemos, através de uma visão crítica lançada sobre a própria Teoria da Literatura, detectar um esvaziamento no plano das idéias realmente válidas em favor de um discurso labiríntico, isto é, o surgimento de uma espécie de estética do texto teórico, ou, a própria Teoria como objeto da teorização. Além disso, o ensino da disciplina nos cursos universitários, ainda incipiente, sofre pela falta de preparo de alunos e professores para a

grandeza dos temas, de uma forte pauperização. Para Luiz Costa Lima, o aluno, despreparado, não conhece nem as noções básicas sobre Literatura, enquanto os professores, em busca de uma simplificação esquemática, tornam-se dogmáticos e não desenvolvem o espírito crítico no estudante. Segundo ele, "... *Em conseqüência, apesar das boas intenções, o ensino da teoria termina sendo a prática da antiteoria, ou seja, da rigidez mental.*" (Lima, 1975: 11)

Sobre o "teoricismo" a que nos referimos, notamos que alguns teóricos da Literatura encontram dificuldades sobre onde inserir seu discurso, o qual, não sendo mais um simples trabalho crítico sobre um texto literário e sim uma busca do nível conceitual construído sobre uma perspectiva abstrata e impessoal, requer uma linguagem que possa compatibilizar-se com a complexidade dos temas que trata. Assim, nessa busca pela elevação do discurso, surge uma espécie de retórica da Teoria da Literatura onde as palavras, muitas vezes, chegam a valer por si, independentes do significado. A linguagem se obscurece, o texto torna-se enigmático. Talvez aí possamos enquadrar o teórico da literatura e seu discurso criptografado naquilo que Roland Barthes, em seu ensaio "*Escritores e escreventes*", descreve como "... *escritor-escrevente*" (Barthes, 1982:38) ou, se quisermos, como escrevente-escritor, pois esses teóricos, na tentativa desesperada de igualar em astúcia a linguagem literária, desviam-se e fazem do verbo escrever um verbo intransitivo. Talvez Gerard Genette defina melhor o verdadeiro papel do crítico (denominação genérica, usual também para o teórico em muitos países) em relação ao do escritor. Diz ele: "*Se o escritor interroga o universo, o crítico interroga a Literatura, isto é, um universo de signos.*" (Genette, 1972:146)

Podemos inferir, a partir de uma ampla visão lançada sobre a Teoria da Literatura - e poderíamos dizer que toda e qualquer teorização sobre o fazer literário, sistemático ou não, mesmo antes da *Poética* de Aristóteles, integra o universo da Teoria da Literatura - que esta disciplina, longe de cristalizar propostas definitivas para a explicação cabal do fenômeno literário, até hoje só tem demonstrado que, nesse campo, sempre se abrem possibilidades infinitas para a abordagem de objeto tão fecundo. Nenhuma corrente de pensamento ou método de análise literária esgota as possibilidades do poético e, diante disso, lembramos as palavras de Eduardo Portella, que sentencia: "*À crítica literária compete deixar a poesia falar.*" (Portella, 1976:12)

Qual, então, a utilidade da Teoria da Literatura? Seria a de tratar o fenômeno literário através de um discurso capaz de, pela sua abstração e universalidade, desvendar mais e mais os segredos da criação literária, à medida que avançam cientificamente as disciplinas que integram o discurso teórico sem, contudo, ultrapassar o discurso literário nem tiranizá-lo pois, em última análise, este é que, através de sua inesgotável criatividade, excita e faz brotar toda e qualquer teorização.

NOTA

1. Não se trata aqui de uma competição hierárquica pois sabemos que essas disciplinas, em outro contexto, gozam de autonomia e também se servem de outras, do mesmo modo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARTHES, Roland. Escritores e escreventes. In: _____. *Crítica e verdade*. São Paulo: Perspectiva, 1982, p. 31-39.

COUTINHO, Afrânio. *Crítica e teoria literária*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1987.

GENETTE, Gerard. Estruturalismo e crítica literária. In: _____. *Figuras*. São Paulo: Perspectiva, 1972, p. 143-165.

LIMA, Luiz Costa. O labirinto e a esfinge. In: _____. (Org.) *Teoria da literatura em suas fontes*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975, p. 11-41.

PORTELLA, Eduardo. Limites ilimitados da teoria literária. In: _____. et alii. *Teoria literária*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1976, p. 7-18.

O LIVRO DIDÁTICO DE QUÍMICA PARA O ENSINO DE 2º GRAU: UMA AVALIAÇÃO CRÍTICA

Álvaro Lima Machado

Professor da Universidade do Estado da Bahia

INTRODUÇÃO

O livro didático tem tido um papel de destaque no ensino de Química de 2º Grau, chegando a ser considerado por alguns autores¹, como o único recurso de que atualmente o professor dispõe para o desenvolvimento de seu trabalho. Portador de uma formação segmentada, livresca, distante da realidade, acrítica e a-histórica, veiculada nos cursos de graduação, o professor termina por produzir na escola o conhecimento que recebeu, orientado principalmente pelo livro didático que utiliza como parâmetro para nortear sua atividade pedagógica.

Tfouni² analisa que a dependência do professor do livro didático, no processo de seleção, organização e disposição dos conteúdos está relacionada à impossibilidade deste, diante das condições de trabalho, de conduzir pesquisas e elaborar seu próprio material didático. Citando Herron³, o autor salienta que os livros didáticos têm sido produzidos pelas editoras, visando a agradar aos professores para que estes os indiquem aos seus alunos. Assim, na produção do livro didático atuam objetivos voltados mais para os interesses empresariais de maximização do lucro com o menor investimento possível, do que propriamente aqueles voltados para a educação.

Por outro lado, na busca da produção de um livro de aceitação linear no mercado de consumo, não são levados em consideração o aluno e sua realidade. Também ficam de fora aspectos históricos da Ciência e da Química. O ensino experimental sucumbe diante da ênfase dada na preparação para o vestibular, através de uma formação eminentemente propedêutica, que visa atender aos interesses imediatos de acesso à universidade. Não tem sido levado em conta o conteúdo como elemento de formação para a vida, de forma associada com o cotidiano dos indivíduos e nem o estabelecimento de relações dos conteúdos entre si e com o todo, encadeados de forma orgânica. Neste trabalho, procuramos realizar uma avaliação crítica do livro didático de Química produzido para o ensino de 2º Grau.

METODOLOGIA

No desenvolvimento desse estudo foram utilizados 20 livros didáticos de Química, de autores diferentes comumente utilizados no ensino de 2º Grau, sendo abordados apenas os conteúdos relativos à Química Geral. Para as coleções, foi tomado como parâmetro de estudo o primeiro volume de cada autor, com exceção dos casos de volume único. Parte desse trabalho

foi iniciado em 1991, num esforço conjunto com os alunos do Curso de Licenciatura em Química Aplicada do CETEBA/UNEB, sendo aproveitado mais tarde, de forma mais sistematizada, para sua elaboração final.

Foram analisados os seguintes aspectos: a existência de referenciais bibliográficos, a inclusão de atividades experimentais, o atrelamento do conteúdo à formação para o vestibular, além de aspectos relativos à historicidade dos conteúdos. O presente estudo não esgota a questão e muitos outros aspectos poderiam ser abordados e não o foram pela limitação de tempo e do próprio trabalho.

1º aspecto: A AUSÊNCIA DE REFERENCIAIS BIBLIOGRÁFICOS

Pudemos constatar que 80% dos livros didáticos não apresentam referenciais bibliográficos utilizados para sua elaboração, limitando, dessa forma, a visão do aluno e a possibilidade de acesso do mesmo a outras fontes do conhecimento na busca de aprofundamento dos assuntos explanados. A nosso ver, um fato lamentável na elaboração do livro didático à medida que este não orienta e nem oferece parâmetros, além de si próprio, para a expansão do conhecimento científico e histórico a respeito dos assuntos vistos, dos fatos científicos envolvidos e das relações destes com as fontes que os originaram. A inexistência de referenciais, por outro lado, termina por deixar dúvidas sobre qual o verdadeiro referencial que tem orientado a produção do livro didático de Química no País.

Dentre os autores que apresentaram referenciais, observa-se a preocupação no uso de fontes comumente utilizadas na universidade. Não observamos, porém, dentre estes, a presença de autores voltados para um pensar sobre a Química e sobre o ensino de Química. Talvez, até pela pouca existência, atualmente no mercado, de autores que abordem o assunto preocupados com aspectos de contextualização, humanização e historicização dos conteúdos, de forma que se tenha a Química como uma ciência situada e datada, capaz de tornar-se para os indivíduos um instrumento de leitura, interpretação e de participação no mundo em que vivem, tendo na escola, um papel coadjuvante de preparação para a cidadania.

2º aspecto: A AUSÊNCIA DE ATIVIDADES EXPERIMENTAIS

Dos 20 livros investigados, apenas 5 utilizaram-se de atividades experimentais na explanação de assuntos, seja através de práticas propostas no final do livro, no final de cada capítulo, ou ainda através de ilustrações de atividades experimentais. Pôde-se evidenciar que, das práticas abordadas, poucas se aproximavam de situações vivenciadas pelos indivíduos no seu cotidiano. Muitas delas, restritas ao espaço laboratorial, inviabilizam sua implantação na escola pública, diante das atuais condições de ensino que oferecem.

Com um conteúdo voltado cada vez mais para o vestibular, o livro didático deixa de lado a fascinante aventura de descobrir e vivenciar a Química como uma ciência experimental. Em alguns casos, chega-se até ao absurdo da reprodução de experiências através de fotografias, como uma forma de levar a realidade ao aluno. Com poucas ressalvas, as experiências são realizadas, de forma estanque e separadas dos conteúdos, como forma de comprovarem a dogmática teoria e não como caminho para chegarem até esta, muitas vezes propondo situações que, na prática, não irão efetivamente acontecer.

Alguns esforços vêm sendo envidados no país no sentido de resgate da Química como uma ciência experimental, através de práticas com material de baixo custo⁴. No entanto, estes trabalhos não têm tido impacto na elaboração do livro didático que pouco vem mudando em conteúdo e forma de abordagem dos assuntos. Há muito por se fazer ainda para que o ensino da Química, a reboque do livro didático, venha a superar o atual estágio de ensino à base de giz e de quadro para giz. Temos, no entanto, a certeza de que este livro não será produzido a partir dos ditames de um mercado que busca o lucro e a maximização da produção.

3º aspecto: O ATRELAMENTO DO CONTEÚDO AO VESTIBULAR

Um outro aspecto que verificamos foi o atrelamento do conteúdo veiculado no livro didático ao conteúdo exigido nos vestibulares. Muitos dos livros produzidos parecem verdadeiros derivados de apostilas de cursinhos, como instrumentos voltados para um ensino de informações ou, quando não muito, um ensino de curiosidades. Através de conteúdos desarticulados entre si e com a realidade e expressando-se através de uma linguagem excessivamente livresca, desenvolve-se uma lógica de ensino que reside na capacidade de fornecer informações que deverão possibilitar ao aluno "acertar" questões de vestibulares propostas no final de cada capítulo. Dos

20 livros consultados, 70% se preocupam em explicitar, através de questões de vestibulares, sua forma de avaliação. Dos livros mais recentes lançados no mercado, nenhum prescinde desta filosofia que atualmente permeia o livro didático, como um instrumento eminentemente propedêutico.

Ainda segundo Beltran⁵, sem laboratórios, percebendo baixos salários, com excessivo número de aulas, falta de tempo para estudo e atualização de conhecimento, aliado à falta de infra-estrutura na escola para o desenvolvimento de seus trabalhos, o professor termina refém do livro didático que o coloca em segundo plano na determinação dos conteúdos, na sua seqüência e na forma de abordá-los. O rompimento da atual estrutura reproducionista do conhecimento de forma livresca é uma tarefa para a qual se convoca também a universidade, local onde se deve produzir o saber e o pensar sobre o saber produzido, de forma articulada com o ensino de 2º Grau, carente da produção de um livro didático de qualidade. Isto deve estar aliado a um ensino de graduação que possibilite ao professor uma análise crítica e seletiva do material que irá utilizar no desenvolvimento da sua atividade.

4º aspecto: A NÃO HISTORICIDADE DOS CONTEÚDOS

Constatamos que 70% dos autores não se preocupam em historicizar os conteúdos, a partir dos seus aspectos relacionados à evolução da Química, à História da Ciência ou à História da própria Humanidade, através do resgate de textos, personalidades, fatos ou acontecimentos científicos, articulados de tal maneira que o ensino da Química ultrapasse os limites de ser apenas um emaranhado de idéias, símbolos, nomes, fórmulas, reações, equações, teoria e modelos, mas onde os conteúdos, inseridos historicamente, permitam a sua compreensão como uma ciência, através de caminhos que só a História pode nos dar.

O ensino a-histórico da Química na escola tem ocorrido, a reboque do livro didático, de forma semelhante ao ensino da Física, da Biologia ou demais ciências do ramo. Esta estrutura de ensino tem suas origens na própria fragmentação dos conteúdos curriculares, decorrente da forma de ver e de produzir ciência, estabelecida a partir do paradigma científico desenvolvido no século XVII, tendo como base o pensamento racional analítico de Descartes, pensamento que influenciou e tem influenciado a produção da ciência e seu ensino na escola. Serpa⁶ lembra-nos que, no seu racionalismo, a ciência contemporânea busca a compreensão global a partir

do entendimento da interação entre as partes. A superação desta forma de produção e de transmissão da ciência se constitui numa crise do atual paradigma da ciência citado em Capra⁷.

O que se pode avaliar, a partir do livro didático analisado, é que sequer o entendimento da interação entre as partes, mesmo com base na visão mecanicista do século XVII tem sido possível para o estudante. Não fica claro para que se deu determinado assunto nem a lógica da seqüência desenvolvida. Mais longe ainda fica a possibilidade de vermos a historicização dos conteúdos a partir de um encadeamento dos fatos ou dos acontecimentos científicos num caminho histórico.

Veiculada assim no livro didático, de forma a-histórica, a Química nos parece uma ciência neutra, produzida em laboratórios e desarticulada da realidade dos indivíduos, onde se junta um emaranhado de fórmulas, nomes, substâncias e regras, mas não se estabelece relação destes dados entre si, nem com seu movimento no tempo histórico em que se insere enquanto ciência. Vista dessa forma, a Química passa a ser um instrumento de alienação, isto porque a-crítico, e a-crítico, porque a-histórico. Resta-nos indagar, lembrando-nos de Chassot⁸: A quem serve esta Química e este ensino de Química?

CONCLUSÃO

A avaliação do livro didático destinado ao ensino da Química no 2º Grau nos permite concluir que:

1) a ausência de referenciais bibliográficos, ao mesmo tempo que dificulta e limita o acesso do estudante a outras fontes do conhecimento além do próprio autor, abre também perspectivas para o questionamento da qualidade do livro didático quanto à procedência das informações nele contidas, cujos parâmetros referenciais não estão devidamente esclarecidos;

2) há uma tendência cada vez maior de elitização do livro didático para atender aos interesses de uma parcela da sociedade que almeja o ingresso na universidade, contrapondo-se a um ensino experimental, histórico e contextualizado, ao mesmo tempo que se nega àqueles que, na

universidade, não irão ingressar a possibilidade de acesso a um ensino voltado para sua realidade, veiculado de forma crítica através de uma inserção histórica dos conteúdos, e que permita uma visão dos fatos e dos fenômenos encadeada de forma lógica, orgânica e racional;

3) um passo importante, nesse processo, é a melhoria da qualidade do ensino de graduação na formação de um professor capaz de selecionar criticamente o livro texto, pressionando, desta forma, as editoras na busca de parâmetros de qualidade na sua confecção;

4) os avanços científicos e tecnológicos e a dinâmica social em que estão inseridos impelem cada vez mais aos educadores o seu acompanhamento, o que significa um exercício constante de repensar o livro didático. Alguns avanços já podem ser observados em edições mais recentes onde se procura articular o conteúdo a aspectos históricos e do cotidiano, porém muito ainda há por se fazer num processo de um repensar coletivo em busca da qualidade do livro didático, para o qual somos todos convocados.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. BELTRAN, Nelson O. e CISCATO, Carlos A. M. *Química*. São Paulo: Cortez, 1991.
2. TFOUNI, Leda & Outros. A teoria de Piaget e os exercícios dos livros didáticos de Química. *Química Nova* (1987), 10(2), p. 127.
3. HERRON, J. D. J. *Chem Education*. (1983), 60, p. 888.
4. CHRISPINO, Álvaro. Ensinando Química experimental como metodologia alternativa. *Química Nova* (1989), 12 (2), p. 187.
5. BELTRAN, op. cit.
6. SERPA, Luís, F. P. *Ciência e Historicidade*. Salvador: Edição do autor, 1991.
7. CAPRA, Fritojof. *O ponto de mutação*. São Paulo: Editora Cultrix, 1992.
8. CHASSOT, Áttico I. *A educação no ensino da Química*. Ijuí: Livraria UNIJUÍ Editora, 1990.

O CONSTRUTIVISMO - TEORIA E PRÁTICA

Equipe de Alunos da Faculdade de Educação do Estado da Bahia

Amélia Q. M. Maia

Adelcida Maria do Bonfim Santa Rita

Denivânia Veloso

Lucidalva Rosário

Luciene Costa Santos

Maria Marques Pereira

Orientação: **Jacques Jules Sonnevile,**
Professor da Universidade do Estado da Bahia

OBJETIVOS E METODOLOGIA

A proposta construtivista, aplicada a crianças de classes populares da região sul do país, também está sendo posta em prática em Salvador nas escolas da rede municipal. Com o objetivo de verificar a eficácia da proposta e a maneira como ela é aplicada, a nossa equipe desenvolveu um trabalho de pesquisa junto a duas escolas municipais de Salvador, cujos nomes, por motivos éticos, serão omitidos neste trabalho, sendo indicadas apenas por Escola A e Escola B.

O nosso objetivo foi observar se a proposta estava sendo aplicada efetivamente, ou se a mesma ficava apenas na teoria; também observamos, a partir de depoimentos dos professores pesquisados que já trabalharam com outro método, qual oferece melhores resultados no processo ensino/aprendizagem.

O presente estudo foi baseado em levantamento de dados realizado no segundo semestre de 1992. Utilizamos como instrumentos de coleta de dados o questionário e a observação in loco. Os questionários constaram de 18 perguntas abertas e 12 fechadas, sendo aplicados a um total de 12 professores, 6 em cada escola. Foram feitas 8 observações, 4 em cada escola.

Com isso obtivemos condições para atingir o nosso objetivo e confirmar a nossa hipótese de ser o construtivismo a melhor concepção de alfabetização, por obedecer ao desenvolvimento cognitivo da criança, desde que os professores estejam devidamente preparados a fim de não reduzi-la a um simples modismo.

OS RESULTADOS DA PESQUISA

1. Os professores pesquisados

A idade dos professores pesquisados varia de 20 a 50 anos, com predominância para a faixa de 40 a 49 anos (tabela 1). Todos os professores são do sexo feminino. Na sua maioria têm uma formação de segundo grau; apenas uma professora possui nível superior e outra está cursando o terceiro grau (tabela 2).

As professoras lecionam nas 2as. e 4as. séries (tabela 3). Seu tempo de serviço é, em média, superior a 10 anos de trabalho.

2. A aquisição do conhecimento sobre o construtivismo

O treinamento das professoras na proposta construtivista foi dado pela Prefeitura Municipal de Salvador, através de seminários, encontros e material teórico.

A reciclagem foi feita a cada 15 dias e constou de depoimentos dos professores envolvidos com a proposta construtivista, além de palestras, projeções de slides e até mesmo encontros com professores de outros estados, quando ocorreram trocas de experiências bastante proveitosas.

Entretanto, com a mudança da gestão administrativa, a reciclagem já não ocorreu com a mesma frequência e ultimamente limitou-se a um ou dois encontros por semestre. Deste modo, algumas professoras pesquisadas não participaram da reciclagem (tabela 4).

3. A importância do construtivismo

Para as professoras pesquisadas, os pontos importantes do construtivismo são:

- a oportunidade que é dada ao aluno de participar do processo ensino/aprendizagem, demonstrando espontaneamente suas vivências e criatividade.
- a facilidade que o aluno encontra ao trabalhar num processo de aprendizagem em que é possível a forma correta da lecto-escrita.
- a oportunidade que é oferecida ao aluno de descobrir por si só os seus erros e autocorrigir-se.

Em relação às próprias professoras, algumas afirmam que ocorre uma mudança na sua postura pedagógica, na medida em que os resultados positivos vão aparecendo. Por exemplo, passam a encarar os erros mais naturalmente, quando percebem que os alunos são capazes de autocorrigir-se, se lhes for dada a oportunidade para descobrirem a forma correta da leitura e grafia dos vocábulos.

No processo ensino/aprendizagem, baseado no construtivismo, o aluno vai construindo seu conhecimento a partir de suas experiências. Uma professora nos disse isto e afirmou que cabe ao professor o papel de mediador, na medida em que ajuda o aluno no desenvolvimento de sua criatividade para que ele possa expor suas vivências.

Este papel, todavia, resulta em problemas para algumas professoras (tabela 5), que chegaram a fazer uma relação das dificuldades no desempenho das suas funções:

- existe uma barreira a ser transposta quando o professor, que vem de uma metodologia tradicional adotada há muitos anos, é obrigado a mudar o seu conceito acerca do ensino/aprendizagem. Isto demora algum tempo e, na concepção de algumas professoras, ocorre às vezes uma mistura na aplicação da postura nova;
- para se aplicar bem o construtivismo, é indispensável uma sala rica em material didático-pedagógico, sem que isto implique em luxo. Entretanto, as escolas, na maioria dos casos, não fornecem este material, e é impossível que o professor, que trabalha dois ou três turnos, possa confeccioná-lo ou consegui-lo;
- não existe troca freqüente de experiências entre os professores, e isto compromete o bom desempenho dos trabalhos, principalmente em relação à forma correta de encarar o erro construtivo;
- as salas superlotadas impossibilitam uma atenção individual a cada aluno;
- o espaço, entre uma reciclagem e outra, fica a cada ano maior.

Apesar destas dificuldades, a grande maioria (75,0%) das professoras pesquisadas considera que o construtivismo oferece melhores resultados no processo ensino/aprendizagem do que o método tradicional (tabela 6).

Os autores que fundamentam, na parte teórica, os trabalhos pedagógicos são: Jean Piaget, Esther Pilar Grossi, T. Weisz, Ana Teberosky. Estes autores são acessíveis através de revistas pedagógicas, apostilas e outros meios.

Perguntamos às professoras se esse referencial teórico estava sendo aproveitado integralmente no desenvolvimento do seu trabalho e ficamos sabendo que boa parte não o aproveita (tabela 7). Deste modo, para a grande maioria a prática fica distante da teoria (tabela 8).

4. A escola e a sua preocupação em aliar a teoria à prática

Algumas professoras consideram que a escola se preocupa em avaliar a teoria na prática, na medida em que os trabalhos pedagógicos são acompanhados de perto por supervisores e diretores. Entretanto, a maioria discorda, considerando que o objetivo da proposta construtivista não pode ser alcançado, quando se tem salas superlotadas e falta de estrutura e material didático.

5. A reação dos pais dos alunos à nova proposta de ensino

As escolas fizeram reuniões com os pais de alunos e expuseram a nova metodologia. Alguns entenderam e aceitaram. Outros, entretanto, acharam o método ineficaz, pois algumas professoras fazem a avaliação através da observação direta dos alunos, vez que no construtivismo não se pode avaliar com provas e testes. Outras professoras, entretanto, usam testes, provas e exercícios como meio de avaliação. Usam, vale dizer, o método tradicional.

Quanto aos alunos, na opinião das professoras, eles se sentem valorizados, à medida em que são levados a descobrirem por si só os "erros" cometidos na escrita e na leitura e que podem, com mais liberdade, demonstrar as suas experiências e desenvolver sua criatividade.

6. A observação in loco

- Escola A

Nesta escola, apesar da filosofia construtivista, o que se aplica de fato é o método tradicional. Pudemos notar isto desde a maneira pela qual a disciplina é mantida, até o modo pelo qual o ensino é ministrado. Há uma dissociação total entre a teoria e a prática. As professoras usam o livro texto tanto para a leitura quanto para as tradicionais cópias, em vez de solicitar a construção de textos pelos próprios alunos.

Nas poucas vezes em que os professores tentaram usar a teoria construtivista, o fizeram com insegurança, demonstrando pouco conhecimento do referencial teórico. Somente uma professora procurou, em todas as atividades, levar seus alunos a desenvolverem o raciocínio e a ordenarem o pensamento, e aproveitou as vivências deles na sistematização do conhecimento.

- Escola B

Nesta escola, os alunos já tinham ultrapassado a fase alfabética e já estavam em pleno domínio da leitura. Foram observados alunos de CEB I e CEB II e, a nosso ver, a teoria construtivista estava sendo melhor aplicada. A construção de textos espontâneos era o meio prático de consolidação do domínio do sistema gráfico. Os alunos eram ajudados pelos professores a raciocinarem com lógica e a terem atitudes coerentes com a sua realidade.

A falha que notamos foi que, mesmo aplicando o construtivismo, os alunos também eram avaliados bimestralmente como no método tradicional.

As professoras justificaram as avaliações como uma exigência do sistema tradicional, mas asseguraram que a avaliação predominante era a avaliação qualitativa de todas as atividades desenvolvidas pelos alunos no decorrer das unidades.

CONCLUSÃO

Ao final da pesquisa concluímos que a teoria construtivista não vem sendo aplicada em toda a sua plenitude, pois até na Escola B, onde as professoras demonstram maior segurança, o domínio do referencial teórico é insuficiente e as mesmas ainda não conseguiram se libertar do ranço do método tradicional.

Desta forma verificamos que as nossas hipóteses foram confirmadas, pois não existe correspondência entre a teoria construtivista, aceita como proposta nas duas escolas pesquisadas, e a prática pedagógica efetivamente adotada. Além disso, a resistência, por parte dos educadores, em aceitar a nova proposta dificulta bastante o desenvolvimento de uma nova prática.

Assim, a adoção da proposta construtivista nas duas escolas não nos parece suficiente, haja visto a forma como tem sido aplicada, principalmente no que diz respeito à avaliação, o que constitui um grande entrave para a efetivação prática desta proposta.

Educar continua sendo uma tarefa difícil, pois há de se responder a, no mínimo, duas perguntas essenciais: educar para quê? qual o tipo de homem que se quer formar? Quando estas questões forem resolvidas, o problema metodológico na educação certamente será solucionado.

AS TABELAS

Tabela 1 - A idade dos professores - Salvador, 1992

IDADE	Nº	%
20 - 29	1	8,3
30 - 39	3	25,0
40 - 49	5	41,7
50 e mais	3	25,0

TOTAL	12	100,0
-------	----	-------

Fonte: Pesquisa de campo

Tabela 2 - Formação escolar dos professores - Salvador, 1992

FORMAÇÃO ESCOLAR	Nº	%
Segundo Grau	10	83,4
Nível superior completo	1	8,3
Nível superior incompleto	1	8,3
TOTAL	12	100,0

Fonte: Pesquisa de campo

Tabela 3 - Série em que trabalham os professores - Salvador, 1992

SÉRIE	Nº	%
Segunda série	7	58,3
Quarta série	3	25,0
Sem resposta	2	16,7
TOTAL	12	100,0

Fonte: Pesquisa de campo

Tabela 4 - A reciclagem dos professores - Salvador, 1992

RECICLAGEM	Nº	%
Sim	7	58,3
Não	5	41,7
TOTAL	12	100,0

Fonte: Pesquisa de campo

Tabela 5 - Os professores que encontram dificuldades na aplicação do construtivismo - Salvador, 1992

DIFICULDADES	Nº	%
Sim	8	66,7
Não	4	33,3
TOTAL	12	100,0

Fonte: Pesquisa de campo

Tabela 6 - O método com melhor resultado, na opinião dos professores - Salvador, 1992

MELHOR MÉTODO	Nº	%
O método tradicional	2	16,7
O construtivismo	9	75,0
Sem resposta	1	8,3
TOTAL	12	100,0

Fonte: Pesquisa de campo

Tabela 7 - Aproveitamento do referencial teórico do construtivismo - Salvador, 1992

APROVEITAMENTO	Nº	%
Sim	5	41,6
Não	5	41,6
Em parte	1	8,4
Sem resposta	1	8,4
TOTAL	12	100,0

Fonte: Pesquisa de campo

Tabela 8 - Correspondência entre teoria construtivista e prática pedagógica - Salvador, 1992

CORRESPONDÊNCIA	Nº	%
Sim	4	33,3
Não	-	-
Parcialmente	8	66,7
TOTAL	12	100,0

Fonte: Pesquisa de campo

Outras pesquisas realizadas, em 1992-93, pelos alunos da FAEEBA (turma matutina):

O ESTUDO NAS SÉRIES INICIAIS DO PRIMEIRO GRAU

Equipe: Ana Cláudia Barros da Silva, Benedita Ferreira da Silva, Cleide de Oliveira Nobre, José Gabriel dos Santos, Maria da Conceição Ribeiro Pitanga, Rosana Dantas dos Santos.

Objetivo da pesquisa: analisar o modo de estudar dos alunos das séries iniciais, especificamente na realização dos trabalhos escolares em casa, a orientação pedagógica dos educadores e a atitude dos pais em relação às tarefas extra-classe.

Metodologia: aplicação de questionários a 24 pais, 24 professores e 24 alunos, escolhidos através de amostra sistemática em duas escolas de Salvador: a Escola Técnica Luiz Navarro de Brito (pública) e a Escola Nossa Senhora da Soledade (particular).

AVALIAÇÃO ESCOLAR NAS SÉRIES INICIAIS DE PRIMEIRO GRAU NAS ESCOLAS PÚBLICAS E PRIVADAS DO BAIRRO DO CABULA

Equipe: Eliene Jesus de Santana, Engrácia Maria Silva Menezes, Joedite Conceição da Silva, Suzana Claudete Amorim de Souza.

Objetivo da pesquisa: mostrar como o conceito de aprendizagem, que orienta a prática pedagógica, pré-determina a avaliação quantitativa como sendo primordial, em detrimento da avaliação qualitativa.

Metodologia: aplicação de questionários a 12 professores da Escola Estadual Visconde de Itaparica e a 8 professores da escola particular Colégio São Lázaro, ambas situadas no bairro do Cabula.

VANDALISMO NAS ESCOLAS PÚBLICAS

Equipe: Ana Lúcia Figueredo B. da Costa, Ana Paula Barbosa Costa, Ivone Mascena Silva, Maria das Graças Moraes de Abreu.

Objetivo da pesquisa: o estudo dos casos de depedração das instalações físicas nas escolas públicas de Salvador, seus autores, suas causas. De modo particular foram abordados três aspectos: a relação entre escola e comunidade, o papel dos órgãos públicos na manutenção das escolas, a postura dos professores e sua repercussão no comportamento dos alunos.

Metodologia: aplicação de questionários entre alunos (20), professores (5) e pais de alunos (11) na escola municipal Fonte do Capim, em Salvador.

A ESCOLA PARQUE E ANÍSIO TEIXEIRA

Equipe: Ana Rita Santos Ribeiro, Débora Bove Santos, Neuma Borges Lopes, Nilzete Celeste C. Moreno, Suelane Rocha Silva, Natália Moura Dias de Lucena.

Objetivos da pesquisa: o estudo do conhecimento e da aplicação do projeto de Anísio Teixeira na Escola Parque em Salvador; as causas de natureza política e econômica da decadência da Escola Parque.

Metodologia: entrevista com a orientadora, aplicação de questionários entre professores (13), alunos (5) e ex-alunos (2).

O USO POPULAR DA LÍNGUA PORTUGUESA NA COMUNICAÇÃO ESCRITA

Equipe: Luzitânia da Silva Coutinho, Neide Vieira Rios da Silva, Reinaldo Lemos Carvalho.

Objetivos da pesquisa: identificar e explicar as incorreções e variações lingüísticas nas comunicações escritas.

Metodologia: seleção de cinco bairros por critérios de natureza sócio-econômica e cultural: Barra, Cabula, San Martin, Ribeira e Periperi; registro de 37 comunicações escritas: cartazes, anúncios, razões sociais, letreiros, faixas, indicativos de prestação de serviços; aplicação de questionário entre 18 pessoas de alguma forma relacionadas com a comunicação escrita registrada: gerentes, sócios, proprietários, balconistas, diretores e transeuntes.

NOTICIÁRIO

SEMINÁRIO DE PESQUISA E EXTENSÃO DO NUPE - 23 e 24 de maio de 1994

O Núcleo de Pesquisa e Extensão da FAEEBA vem realizando, semestralmente, um seminário para uma reflexão conjunta com professores e alunos acerca de questões científicas relevantes para a prática acadêmica. Atualmente, uma das ações do NUPE é questionar a sua estrutura e o seu funcionamento no interior da própria instituição e a dinâmica empreendida às suas atividades frente ao papel que deve desempenhar uma Faculdade de Educação no cenário baiano.

Coerente com esse propósito, a programação do seminário, realizado nos dias 23 e 24 de maio de 1994, teve como temas centrais "A Indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão" e "A Estrutura e o Funcionamento do Núcleo de Pesquisa e Extensão na Vida Universitária", com a presença dos professores Drs. Adir Luiz Ferreira e Maria Inês Sucupira Stamatto, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

O evento objetivou o fortalecimento da pesquisa e da extensão na FAEEBA, incentivando a realização de projetos e promovendo a articulação com os Departamentos e outros órgãos colegiados, como, ainda, o intercâmbio de experiências extensionistas e científicas desenvolvidas nesta Faculdade e em outras Universidades do Nordeste.

Dezoito professores dos Departamentos I e II participaram do Seminário, apresentando e debatendo os seus projetos, bem como os alunos de Pedagogia, sétimo semestre, turma vespertina, cursando a disciplina PROJETO III, sob a responsabilidade da Docente Tânia Regina Dantas, que exerceu também a Coordenação Geral do evento.

Os professores Drs. Adir Luiz Ferreira e Maria Inês Sucupira Stamatto, além de abordarem o tema central do Seminário, expuseram as suas experiências acerca da estrutura e do funcionamento do Núcleo de Pesquisa e Extensão na vida universitária, destacando a necessidade de uma maior integração entre aquela Universidade e a UNEB.

O Seminário teve o apoio da Direção da FAEEBA e da Secretaria Municipal de Educação de Salvador.

ELEIÇÕES 94

O NÚCLEO DE PESQUISA E EXTENSÃO da FAEEBA, sintonizado com as preocupações da sociedade neste momento de renovações políticas, promoveu uma série de debates, trazendo à FAEEBA os candidatos ao Governo do Estado ou seus representantes, bem como os candidatos à Câmara dos Deputados. O objetivo destes eventos foi fazer com que a comunidade universitária conhecesse melhor as idéias e propostas de cada político e votasse com mais consciência e melhor conhecimento das intenções de cada candidato.

O MOVIMENTO ORGANIZADO DOS DIRETORES DA UNEB

A UNEB vive, hoje, um novo clima de discussões políticas e acadêmicas, devido ao movimento organizado dos diretores das unidades da capital e do interior. Objetivando não mais discutir só questões de sua unidade, os diretores e chefes de departamento das diversas unidades vêm se reunindo, periodicamente, a fim de discutir as questões da Universidade, suas propostas de trabalho e de soluções, definir uma política de resgate da dignidade universitária, bem como lutar pela valorização e busca da

excelência e qualidade do ensino. Para este fim, têm debatido os problemas que afetam seus corpos docente e discente, o papel da UNEB na sociedade e suas relações com as instâncias governamentais. Este movimento atua, também, junto à alta administração universitária e será de vital importância para o futuro da UNEB e o direcionamento de suas relações com os novos governantes do Estado.