

ISSN 0104-7043

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO - CAMPUS I

REVISTA DA FAEEBA

Revista da FAEEBA	Salvador	nº 9	jan./jun., 1998
-------------------	----------	------	-----------------

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB

Revista da FAEEBA / Universidade do Estado da Bahia, Faculdade de Educação do Estado da Bahia - Ano 1, nº 1 (Jan./jun., 1992) - Salvador: UNEB, 1992.

Semestral

ISSN 0104-7043

1. Educação - Periódico. I. Universidade do Estado da Bahia. Faculdade de Educação.

CDD: 370.5

CDU: 37(05)

SUMÁRIO

Apresentação	
Jacques Jules Sonnevile	5
Temas e prazos dos próximos números da Revista da FAEEBA	6
....	

EDUCAÇÃO E LITERATURA

Variação sobre tema: literatura infantil e formação do leitor	
Maria Antônia Ramos Coutinho	7
Literatura infantil e educação	
Pensilvania Diniz Guerra Santos	17
Arte de contar histórias: a voz, o canto, o ritmo, o estudo no percurso da história contada	
Maria Betty Coelho Silva	29
Odara: os contos de Mestre Didi	
Narcimária Correia do Patrocínio Luz	37
Ensino de gramática e norma culta no Brasil: uma visão crítica	
Helen Lacerda Edington Fonseca	47
Interpretação e Análise do Discurso: estudo de um texto específico	
Rosa Helena Blanco Machado	77
A escrita de Joyce no âmago da experiência psicanalítica	
Véra Dantas de Souza Motta	95
As artes e o desenvolvimento cultural do ser humano	
Ricardo Ottoni Vaz Japiassu	105

TEXTOS DE ALUNOS

O uso da literatura infantil no processo ensino-aprendizagem das séries iniciais de escolas públicas e privadas	
Priscila Kalil Bugia	131

ARTIGOS DIVERSOS

Algumas críticas à Gestão da Qualidade na Educação	
Sidney Nilton de Oliveira	157
A pesquisa na Pós-Graduação em educação	
Ernâni Lampert	179
Relações interpessoais: a construção dos sujeitos-sociais autônomos e inventivos - estado da questão	
Dante Augusto Galeffi	193
Educação comparada Brasil/Canadá: o ensino no século XIX	
Maria Inês Sucupira Stamatto	211

APRESENTAÇÃO

A literatura constitui, sem dúvida, um lugar central no processo civilizatório da Humanidade. Na Educação, enquanto instância de transmissão e recriação dos valores e conhecimentos da sociedade, a literatura merece, sobretudo, uma atenção especial. Por esta razão, o nº 9 da Revista da FAEEBA, que ora publicamos, dedica-se, inteiramente, ao tema EDUCAÇÃO E LITERATURA, nos seus mais amplos aspectos.

Uma primeira série de artigos se dedica à análise da Literatura Infantil. Esta temática é especialmente cara à Faculdade de Educação do Estado da Bahia (transformada, desde o fim do ano passado, em Departamento de Educação - Campus I), cujo currículo tem, como foco específico, o ensino fundamental, nas Séries Iniciais e no Pré-Escolar.

Em dois textos, a Literatura Infantil na educação é abordada como formadora de leitores, através da dupla finalidade da leitura, nesta fase educacional: a criação do *gosto* pela leitura e a produção de *sentidos*. Este duplo aspecto – o lúdico/artístico e o significativo – é retomado nos dois trabalhos seguintes, quando são tratadas, respectivamente, a arte de contar histórias e a originalidade dos contos representativos da comunicação africano-brasileira.

Esta mesma visão teórica está presente numa pesquisa, realizada por uma equipe de alunas da FAEEBA, dando origem ao texto, que analisa, minuciosamente, o uso da Literatura Infantil no processo ensino-aprendizagem das Séries Iniciais de escolas públicas e privadas de Salvador.

Outros aspectos da literatura são abordados em quatro trabalhos. Os dois primeiros tratam de questões metodológicas, a saber o ensino da gramática no Brasil, numa visão crítica, e a Análise do Discurso, a partir do estudo de um texto específico. Os outros dois textos tocam em questões de conteúdo, ou seja, a análise da obra de Joyce como uma experiência psicanalítica, e a concepção de Vygotsky em relação à criação artística.

Na seção *Artigos Diversos*, que fecha este número, são tratados quatro temas importantes: a Gestão da Qualidade na Educação; a pesquisa na Pós-Graduação em educação; a construção dos sujeitos-sociais autônomos e inventivos nas relações interpessoais; e o ensino no século XIX, um estudo de educação comparada Brasil/Canadá.

A Revista da FAEEBA agradece as valiosas contribuições, vindas da Bahia e de diversas regiões do País. Esperamos a continuação dessas co-

laborações, apresentando a definição dos temas e prazos para os próximos números da revista, até o ano 2000.

Jacques Jules Sonnevile
Editor-Executivo da Revista da FAEEBA
E-mail: jacqson@svn.com.br

TEMAS E PRAZOS DOS PRÓXIMOS NÚMEROS DA REVISTA DA FAEEBA

Nº	TEMA	Prazo de entrega dos artigos	Lançamento previsto
10.	Educação e Política	30.09.98	março de 1999
11.	Educação e Família	30.04.99	agosto de 1999
12.	Educação e os 500 anos de descobrimento	30.09.99	março de 2000

VARIAÇÃO SOBRE TEMA:
LITERATURA INFANTIL E FORMAÇÃO DO LEITOR

Maria Antônia Ramos Coutinho

Professora da Universidade do Estado da Bahia

Monteiro Lobato, no constante jogo intertextual da voz e da escritura que permeia a literatura infantil, registra a história que transcrevemos a seguir:

“A onça caiu da árvore e por muito tempo esteve de cama seriamente enferma. E como não pudesse caçar, padecia fome das negras. Em tais apuros imaginou um plano.

– Comadre irara – disse ela – corra o mundo e diga à bicharada que estou à morte e exijo que venham visitar-me.

A irara partiu, deu o recado e os animais, um a um principiaram a visitar a onça.

Vem o veado, vem a capivara, vem a cutia, vem o porco-do-mato.

Veio também o jabuti.

Mas o finório jabuti, antes de penetrar na toca, teve a lembrança de olhar para o chão. Viu só rastros entrantes, não viu nenhum rasto sainte. E desconfiou:

– Hum! ... Parece que nesta casa, quem entra não sai. O melhor, em vez de visitar a nossa querida onça doente é ir rezar por ela.

E foi o único que se salvou.”¹

Esta narrativa ilumina, de forma simbólica, questões teóricas geradoras de extensa pesquisa, sobretudo nos meios acadêmicos: O que é ler? O

que é um sujeito-leitor? Para que ler? Qual a função da leitura? Como se dá a sua produção, etc...

Vamos, então, conviver um pouco com o herói da história, o jabuti. Assim como os outros animais, ele vai visitar a onça que se diz às portas da morte. Chega depois do veado, da capivara, da cutia, do porco-do-mato. Mas antes de entrar na toca, tem a lembrança de olhar para o chão. Vê só rastros que entram, não vê rastro que sai. E desconfia.

Será que existe melhor metáfora do sujeito-leitor do que esse jabuti que produz sentidos a partir das marcas, das pistas impressas no chão, sentidos que emergem da tensão entre o que se faz presente (os rastros que vão) e o que se faz ausente (os rastros que não vêm), ou seja, entre o dito e o não dito, entre a voz e o silêncio? Como se vê, o sentido nasce também das lacunas, dos vazios que dialogam com o que no texto se visibiliza.

Certa vez, ouvimos a seguinte frase: “*Se não houvesse intervalo, não haveria música. A música é feita de sons e silêncios*”. Com a linguagem verbal não é diferente.

Ser leitor é ter olhar de jabuti; ler não é só decodificar, mas compreender o contexto sócio-histórico, construído a partir daquilo que se mostra e se faz evidente, em relação dialógica com o seu reverso – ou seja, é preciso ler nas fissuras, nos interstícios da linguagem, pois é por aí que o sentido escapa.

O jabuti desconfiou - diz a história. É preciso desconfiar não só da realidade, mas das suas formas de representação. E aqui nos remetemos para o início da narrativa, por encerrar uma interessante situação de comunicação:

- *Comadre irara - (disse a onça) - corra o mundo e diga à bicharada que estou à morte e exijo que venham visitar-me.*

Desconfiar é preciso, pois a linguagem nem sempre revela, pelo contrário, oculta, criando um abismo entre a intenção do sujeito e o seu discurso, entre o discurso e as ações. E aqui consideramos importante transcrever o que afirmam Platão e Fiorin após análise de outra narrativa – “O corvo e a raposa”, fábula de La Fontaine:

“E se lermos qualquer fábula com bastante atenção, verificaremos que o seu ensinamento não está na moral, mas no fato de pôr a nu as estratégias de comunicação de que se valem os homens, ou então, as contradições que permeiam a vida humana. A fábula mostra de maneira explícita o que outras narrações revelam implicitamente: os expedientes discursivos utilizados para ludibriar os outros, para

fazer nossos atos parecer o que não são, para camuflar nossas reais intenções... A fábula deixa patente que o discurso, muitas vezes, é usado não para desvendar a realidade, mas para ocultá-la.”²

Fazemos um parêntese para nos reportarmos a um Seminário do ProLer, ocorrido em Salvador, quando alguém afirmou enfaticamente: “Eu confio na palavra”, ancorando sua assertiva no verso de Cecília Meireles:

*“frágil, frágil como o vidro
e mais que o aço poderosa!”³*

Gostaríamos de nos apropriar do mesmo verso para afirmarmos exatamente o contrário: Nós desconfiamos da palavra - da palavra que é transparente como um vidro e espessa como um metal (e é exatamente a sua natureza ambígua que possibilita as duas interpretações antagônicas). Nós suspeitamos e desconfiamos do poder que se esconde na aparente fragilidade. Vidro ou aço, a palavra é sempre uma arma. E o combate deve ser feito dentro dos mecanismos da própria língua, ou seja, é preciso conhecer as formas de mascaramento, as táticas, as estratégias de ocultamento para desmontar o poder que na língua se inscreve.

Principalmente em uma época como a nossa em que a verdade não vem se constituindo em um valor, é preciso desconfiar da transparência da linguagem, essa grande ilusora. Quantas formas assume para dissimular, para seduzir os ingênuos leitores, para persuadi-los, para ludibriá-los!... Que grande espetáculo de prestidigitação a linguagem tantas vezes oferece!... Quanta trapaça – diria Barthes - se arma no cerne da língua!... Mas se, muitas vezes, a linguagem funciona ao revés do pensamento, pensa-se uma coisa e fala-se outra, cabe ao leitor avisado perceber o que está por trás da palavra, compreender os sistemas ideológicos que interagem na produção de uma mensagem lingüística.

Só o jabuti se salvou - diz a história. Os demais habitantes da floresta, aqueles que nada viram/leram, encontraram a morte ingenuamente na toca da ardilosa onça. Teremos percebido, agora, a grande importância da leitura: impedir que sejamos capturados nas armadilhas tecidas pelas inúmeras formas de poder – as onças e os outros ferozes e vorazes animais que habitam nossas matas à espreita dos desavisados. Temos que nos lembrar sempre de que os expedientes discursivos são usados tanto para revelar como para camuflar; para comunicar ou para trapacear; para informar o real ou para produzir o jogo da ilusão.

A história desvela, assim, a dupla face da linguagem: vela e revela; mostra e escamoteia; visibiliza o real ou o dissipa e o dissimula. Pode-se, portanto, perceber, a partir daí, a fratura existente entre a realidade e suas representações.

Esse exercício metalingüístico, que realizamos a partir de um texto popular/infantil, provavelmente não seria o mesmo se o tempo nos concedesse a graça de retroceder nos anos. Isso porque os sentidos que atribuímos a um texto, a leitura que produzimos depende da nossa própria história de leitura, da relação amorosa – mesmo que conflituada – que mantemos ao longo da vida com os livros e outros produtos culturais, dos referenciais que nos constituem, bem como do lugar que ocupamos no contexto social. Esse componente – a nossa subjetividade – significativo nos processos de produção da leitura põe-nos em confronto com o leitor virtual inscrito no texto.

Entretanto, seja a leitura que ora fazemos, cujas condições de produção remetem à Academia, seja a leitura feita por uma criança, supomos que a narrativa em questão será vista sempre como a vitória do menor – com o qual a criança e o povo se identificam, ao se projetarem no personagem, contra o maior; da esperteza contra a força; do dominado sobre o dominador – perspectiva reforçada, inclusive, pela existência de inúmeras narrativas de origem popular que asseguram o triunfo do fraco, do oprimido, do pequeno, do bobo, do simplório, de personagens cujos atributos os desqualificam no tecido social frente a os seus opositores. Na verdade, estamos querendo enfatizar aqui a relação entre os diversos textos como significativa no pacto do leitor com a obra, no modo de produção da leitura. Um texto não é uma peça autônoma. Ele mantém uma relação com a série a que pertence, e no processo da significação jogam e interagem as experiências lingüísticas que advêm da convivência do leitor com outros textos, as estratégias de leitura construídas pelo sujeito-leitor.

Há sempre múltiplas e variadas possibilidades de leitura de um texto, o que, entretanto, não legitima o “delírio interpretativo”. O texto deve comportar, no seu bojo, a possibilidade do vôo ensaiado pelo leitor.

A leitura não é uma atividade que apenas aciona as operações do intelecto. Não é um privilégio da razão. Um texto é também recebido a nível da sensibilidade, da sensorialidade, da afetividade, da emoção. Mesmo que um leitor não consiga formalizar a sua compreensão do texto, os sentidos emergentes do colóquio, da sua intimidade com uma obra – e nos referimos, aqui, sobretudo à criança – isso não significa que ele tenha saído ileso do processo da leitura.

As palavras não possuem apenas o significado que o dicionário registra. As palavras têm cheiro, cor, forma, temperatura e temperamento, sabor e saberes. Há palavras que cantam, que murmuram, que choram. Algumas deslizam, enquanto outras escorregam. Há palavras pegajosas, algumas sedosas, e muitas... perigosas!

*“As palavras e os sons não seriam arco-íris... A palavra é encantadora loucura: com ela o homem dança em todas as coisas.”*⁴

A experiência da linguagem literária significa o reencontro com os valores semânticos, afetivos, plásticos, sonoros e emotivos desse corpo vivo: a palavra em sua dimensão poética. Nomear iguala-se a ser; dizer, a fazer existir. O ato da nomeação reveste-se de uma força mágica, capaz de provocar erosões nas estruturas de poder que se alojam na língua.

O efeito desconstrutor da palavra que brinca, do ludismo verbal, faz-se claro nos textos de Mário Quintana:

“As coisas que não têm nome assustam, escravizam-nos, devoram-nos... Se a bela faz de ti gato e sapato, chame-lhe, por exemplo, A BELA DESDENHOSA. E ei-la rotulada, classificada, exorcismada, simples marionete agora, com todos os gestos perfeitamente previsíveis, dentro do seu papel de boneca de pau (...).

*O nome de Nabucodonosor é belo como um cortejo religioso. O triste é que os seus súditos, para abreviar, chamavam-no simplesmente de Bubu.”*⁵

Freud, em *“Os chistes e suas relações com o inconsciente”*, evidencia a infância com a pátria do prazer 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.

No princípio, as coisas eram o seu nome. Com o tempo, o homem percebe a brecha que se abre entre a concretude do mundo visível e os signos.

Objetiva-se a linguagem como parte do sujeito cognoscente. Mas permanece a possibilidade de, através da linguagem poética, retomar ao estado de unicidade, livre da ação obliterante e constrictiva da consciência e

reinventar a língua, para que surja o novo, o imprevisto, o impensado. O poeta, ao mergulhar no seu inconsciente, em busca das imagens de cujo arranjo emergirá o poema, está, na verdade, “*procurando lá a antiga pátria do seu primitivo jogo com as palavras. O pensamento retroage por um momento ao estágio da infância, de modo a entrar na posse, uma vez mais, da fonte infantil de prazer*”.⁶

Freud refere-se ao caminho percorrido pelo poeta na sua busca da palavra, encontrando na reta final o infantil. A importância da convivência das pessoas, durante a infância, com textos literários, pode ser comprovada em inúmeros poemas memorialísticos:

*“Meu pai montava a cavalo, ia para o campo.
Minha mãe ficava sentada cosendo.
Meu irmão pequeno dormia.
Eu sozinho menino entre mangueiras
lia a história de Robinson Crusóé.
Comprida história que não acaba mais.
No meio-dia branco de luz uma voz que aprendeu
a ninar nos longes da senzala - e nunca se esqueceu
chamava para o café.
Café preto que nem a preta velha
café gostoso
café bom.

Minha mãe ficava sentada cosendo
olhando para mim:
- Psiu... Não acorde o menino.
Para o berço onde pousou o mosquito.
E dava um suspiro... que fundo!
Lá longe meu pai campeava
no mato sem fim da fazenda.

E eu não sabia que minha história
era mais bonita que a de Robinson Crusóé.”*⁷

O passado retorna na experiência poética de Carlos Drummond de Andrade, trazendo em seu bojo as figuras familiares descortinadas à luz das lembranças. O eu poético reencontra o menino de antigamente e se revê na imagem do que foi e agora o é, nesse ponto de convergência entre a experiência vivida e a sua reexperimentação vicária, através da linguagem poética.

No mergulho proustiano que empreende, o poeta recupera e projeta a imagem de um leitor infante, retrata uma situação de leitura, informando-nos sobre o sujeito leitor, o objeto de leitura, o lugar onde a ação decorre. A leitura representa-se no poema como um ato solitário, espontâneo e livre.

Eu sozinho lia. Eu lia entre mangueiras. Eu lia a história de Robinson Crusóe. Eu, menino, na plenitude da vida natural sendo, ao mesmo tempo, o leitor e o personagem, vivendo peripécias, habitando a ilha imaginária de Daniel Defoe. Eu, o companheiro de Sexta-feira, o desbravador, o intrépido. Entre mangueiras, bananeiras e outras vegetações, vivendo a história sem fim - "*comprida história que não acabava mais*" - imerso em outro tempo, em outro espaço. E as duas histórias se fundem: essa que me arrebatava, que me transporta, que me faz ir além do território delineado pelas mangueiras, que me transfigura, que me desafia. Eu, menino e homem, real e irreal, pisando em terras distantes, lá onde tudo havia de começar, lá no início, na origem mesma da civilização.

Hoje eu sei - a minha história, a narrativa onde se inserem meu pai, minha mãe, meu irmão, a preta velha e eu-menino é bonita; a minha vida vivida é mais bonita do que aquelas forjadas pela palavra literária, pela ficção de Defoe. Só que foi preciso que eu assumisse outras existências, que eu me identificasse, me projetasse e me desdobrasse no personagem Robinson Crusóe para que o meu olhar pudesse reinaugurar a minha vida, contemplar o mundo no qual eu me insiro, para que eu pudesse reler a narrativa que a factualidade constrói e concluir - a minha história vale a pena.

É essa a função da literatura infantil – oferecer ferramentas, instrumentos para que a criança possa aprofundar e organizar a sua compreensão do mundo, realizar a leitura de sua realidade, identificar a sua forma de ser e estar no mundo, constituir-se em sujeito da sua própria existência, construir o seu sistema de referências, enfim ser ao mesmo tempo, um dia, o menino-leitor, Robinson Crusóe, e o homem que recorda, com saudade, a grande aventura vivida entre mangueiras – a incursão pelo universo da leitura de onde retira a seiva da existência, o sumo da experiência, o gozo e o prazer que reexperimenta ao visitar a sua infância. A infância é, portanto, inesquecível, principalmente se a criança bebe da fonte da literatura para aguçar a sua sensibilidade, para poetizar a sua existência, para reinventar o seu quotidiano, para perceber melhor o seu real, utilizando-se de simulacros ficcionais como Robinson Crusóe, D'Artagnan, Emília, Visconde de Sabugosa, Gulliver, Pinóquio, Gato de Botas, etc...

A literatura infantil é um instrumento privilegiado para a formação do simbólico, ou seja, das representações do mundo da criança. Através da narrativa enquanto um todo coerente e coeso, a criança pode, através da linguagem, ordenar as suas vivências, recolher dados para interpretar o mundo dos adultos, encontrar alívio para os seus conflitos nesse trânsito entre a realidade factual e a fantasia. Ao ouvir e ler histórias, a criança descobre o mundo e o interpreta. É como se colocasse entre parênteses a sua realidade por um momento, para ingressar no território dos possíveis, construindo significações a partir da riqueza polissêmica que a obra literária oferece.

À GUIA DE CONCLUSÃO

Ler, sabe-se, é produzir sentidos. É rastrear as marcas de que o texto se impregna para tangenciar-lhe o enigma, para adivinhar algumas intenções, para capturar o que está oculto mas se insinua entre as pistas nele impressas.

“*Este livro é a sombra de mim*” – diz o narrador em “*Um sopro de vida*” de Clarice Lispector. “*Este livro é a sombra de mim*” ressoa em nossa alma, enquanto o lemos. “*Escrever é uma pedra lançada no poço fundo*”, acrescenta o mesmo narrador. Ler é mais que percorrer a trajetória de pedra alçada; é perscrutar-lhe o vó, antever o mergulho final, é reinventar e resignificar o gesto, é apropriar-se da pedra emblemática e, na circularidade das fontes, fazê-la assomar e visibilizar-se, ampliando assim a visão do poço e a percepção das pedras.

NOTAS BIBLIOGRÁFICAS

- ¹ LOBATO, Monteiro. *Obra infantil completa: fábulas & histórias diversas*. São Paulo: Brasiliense (O sítio do Pica-pau Amarelo), vol. 4, p. 451.
- ² PLATÃO & FIORIN. *Para entender o texto: leitura e redação*. São Paulo: Ática, 1990. p. 399.
- ³ MEIRELES, Cecília. “Romance L III ou das Palavras Aéreas”. Em seu *Romanceiro da Inconfidência*. Rio de Janeiro: Letras e Artes, 1995.
- ⁴ NIETZSCHE, Friedrich, apud HELD, Jacqueline. *O imaginário no poder: as crianças e a literatura fantástica*. São Paulo: Summus, 1980.
- ⁵ QUINTANA, Mário. *Prosa & verso*. Porto Alegre: Globo, 1985. p. 26 e 55.

- ⁶ FREUD, Sigmund. *Os chistes e suas relações com o inconsciente*. Trad. Margarida Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1969.
- ⁷ ANDRADE, Carlos Drummond de. *Obra completa*. Rio de Janeiro: Companhia José Aguilar Editora, 1967.
- ⁸ LISPECTOR Clarice. *Um sopro de vida (Pulsações)*. 10ª ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1994.

LITERATURA INFANTIL E EDUCAÇÃO

Pensilvania Diniz Guerra Santos
Especialista em Literatura Infanto-Juvenil

“Os livros aumentam muito o prazer de imaginar coisas. A partir de histórias simples, as crianças começam a reconhecer e interpretar sua experiência de vida real.”

Laura Sandroni

A trajetória da literatura infantil, para mim, vem da infância e se enovelou por toda minha vida profissional, de início por intuição, aos poucos assumindo um caráter de estudo e especialização.

No início, era a voz do meu pai que alimentava a nossa imaginação com as histórias tradicionais, na hora de dormir ou nos fins de tarde. Primeiro para nós, os mais velhos, depois o tempo passou e eu o ouvia contar as mesmas histórias para os irmãos menores. Ele contava e eu ouvia. No silêncio da menina tímida, a imaginação passeava. Eu sonhava e construía castelos...

A minha mãe contava casos engraçados, verdadeiros, de cunho moral que nos faziam rir. Enquanto ríamos, aprendíamos, pela oralidade, as lições de obediência, moral e ética que nos acompanhariam por toda a vida.

Da minha infância, também lembro das canções de ninar, das cantigas de roda, das brincadeiras infantis que eu cantei e brinquei com meus irmãos e primos. Mais tarde, já crescida, cantei para meus irmãos menores e, muito depois, para o meu filho, transmitindo para outra geração as canções e brincadeiras que ficaram mais presentes da minha infância:

“A rosa vermelha
É de bem-querer
A rosa vermelha e branca
Hei de amar até morrer”

“Meu limão, meu limoeiro
Meu pé de jacarandá...”

“Eu morava na areia, sereia
Me mudei para o sertão, sereia
Aprendi a namorar, sereia
Com um aperto de mão,
Ô sereia!”

“O anel que tu me deste
Era vidro se quebrou
O amor que tu me tinhas
Era pouco e se acabou”

“Três, três passará
Derradeiro ficará”

E tantas outras cantigas guardadas no fundo do coração. E as brincadeiras:

Serra, serra, serrador
Quanto mais serra mais ganhou.

Pai Francisco entrou na roda
Tocando seu violão
Vem de lá seu delegado
Pai Francisco entrou pra prisão.

Mamãe, posso ir?
Quantos passos?

Com estas e tantas outras canções e brincadeiras enoveladas na alma, eu cresci cantando para os meus irmãos, recontando as histórias que tanto ouvi, destacando as que eu mais gostava como: “A Menina da Figueira”, “Cinderela” ou “Alice no País das Maravilhas”... , deixando-as na lembrança de outras gerações que, provavelmente, as levarão para outras crianças.

Depois vieram as histórias românticas. Os príncipes encantados que viriam nos buscar em seus cavalos brancos, os amores platônicos, os sonhos... Eu lia e sonhava. Nesta época, também, já ouvíamos os poemas de Castro Alves, Gonçalves Dias, Alphonsus de Guimarães, Raimundo Correa e os sonetos de Boccage que minha mãe declamava entre os afazeres domésticos. Os romances que ela lia e contava com suas palavras, como um estímulo

para que buscássemos o livro e nos deliciássemos com a leitura do texto original.

Foi assim, nesse clima de leitura natural, que eu cresci. Eu ouvia, pensava e pouco falava. Tecia fios interiores, alimentava-os e planejava. Era a leitura do mundo, do homem e de mim mesma.

Cresci e fui ser professora numa escola pública. Com um público carente de tudo: de afeto, de cuidados, de livros, de atenção. Encontrei o aluno inadaptado à escola. Foi na história que eu encontrei a fórmula de apaziguar, acalmar o espírito tão inquieto das crianças. Era com as histórias que nós viajávamos para os lugares mais bonitos, para as terras mais distantes e tinha bruxas e tinha fadas e gnomos e tinha papel para desenhar e colorir e tinha o prazer para nos alegrar.

Eu não era uma contadora de histórias. Eu queria ser uma professora diferente.... sem amarras.... e queria ver no meu aluno um ser pensante, alegre, com a imaginação livre e, principalmente, feliz.

Sem ter tanta consciência disso, a literatura permeava a minha caminhada profissional e a vida do meu aluno, quando a gente cantava as músicas infantis para alegrar os nossos recreios e, na sala de aula, desenvolvia nele a atenção.

Foi assim que a literatura infantil se fez importante na educação, me ensinou muito e eu a levei mais tarde para a sala de aula dos adolescentes. Nesta fase, encontrei grandes dificuldades e tive de abrir trilhas, traçar caminhos - errar e acertar, tentar e arriscar. Enfrentei mudanças. E é desta caminhada, das tentativas e descobertas, dos acertos e fracassos, do leitor que se forma em meio a buscas e inquietações, que eu quero falar.

A primeira experiência foi ainda na antiga escola primária, quando numa classe de alfabetização, utilizando um método pioneiro na época, nos encontramos com uma grande quantidade de alunos alfabetizados e outra de analfabetos, desinteressados, inquietos, sem capacidade de concentração. O caminho nos apontava as histórias, contadas às vezes, outras vezes lidas e o livro colorido, com muita imagem, um convite ao prazer, ao deleite, à concentração, ainda não era tão conhecido e divulgado. Eram as histórias contadas que buscavam em cada criança o exercício da fantasia e a criação de imagens. Com este trabalho se conquistou a turma: o livro se fez presença amiga, a imaginação, a casa da fantasia e a oralidade, o canal por onde passava a expressão. O desenho, a nossa culminância: a percepção de cada um. Mas faltava método, era um trabalho intuitivo que dera certo.

Fomos mais longe. Nos reunimos para descobrir soluções. Líamos o que encontrávamos, os teóricos que, porventura, pudessem enriquecer a nossa trajetória. Foi assim que ouvi pela primeira vez as lições de Paulo Freire: “*A leitura do mundo precede a leitura da palavra.*” Este pensamento nos permitiu valorizar o acervo pessoal que o aluno já trazia consigo, o que lhe conferia confiança e disposição para falar, expressar o que ele entendia, discutir, discordar.

Descoberta a primeira trilha, o livro passou a fazer parte das nossas aulas. Numa metodologia inovadora, desenvolvida já no Rio de Janeiro, o fragmento do texto encontrado no livro didático despertava a curiosidade do aluno para o texto original, o que dava ao aluno a noção exata do valor do livro. Fizemos, em sala de aula, coletâneas de textos descobertos em livros didáticos, localizados no texto original, com ilustrações do grupo. A compreensão se fazia também de acordo com o nível de entendimento e percepção do grupo. O desenho foi-nos um grande auxiliar - canal por onde vazava a interpretação, ele foi o tempo de maturação da palavra, da expressão oral. Com ele, também, pudemos mostrar ao aluno o porquê da ilustração e o valor de cada texto ilustrado, oferecendo-lhe uma leitura com outra linguagem.

Outra tentativa que deu certo, apesar da nossa inquietação, foi deixar o livro ao alcance do aluno, independente da sua faixa etária. Abandonamos a orientação das editoras, de que tal livro serve para tal série. O aluno, de qualquer idade, tinha acesso a qualquer tipo de livro. Víamos, por exemplo, alunos de 8ª série envolvidos prazerosamente pela *Coleção Gato e Rato*, de Mary e Eliardo França. E alunos de 11 ou 12 anos (6ª série) lendo um texto mais denso como *Robin Hood*, da série Reencontro (Santos, 1986). A observação nos mostrou que o aluno conquista a habilidade de leitura no exercício da leitura e para isto ele precisa passar por todas as fases da leitura, independentemente da sua idade ou série, porque a leitura é uma caminhada e, se ele não passou pelas fases iniciais, ele pulou etapas.

Esta caminhada, que eu costumo dizer que foi feita através de trilhas, mostrou-me também que a literatura infantil na escola precisa perder o caráter de avaliação, cobrança, data marcada para terminar a leitura. A leitura, seja em que linguagem se apresente, é alimento para o homem, prazer para o espírito, oportunidade para viver outros mundos. “*Viajar, descortinar, mudar os horizontes, interagir com o real...*” (Yunes, 1996). E isto fizemos. As avaliações poderiam ser as mais variadas, abordando conteúdos mais diversos, mas a leitura era o momento de nos prepararmos para as des-

cobertas, pois como diz a pensadora, professora Eliana Yunes: “*Ler também é descoberta*”.

O prazer de ler foi nascendo aos poucos. Líamos na sala de aula cada capítulo de uma vez. Cada capítulo, uma aula. O ritmo da leitura era marcado pelo interesse do aluno. Se um capítulo motivava muito, não parávamos. Continuávamos na aula seguinte. Foi assim que lemos *Bisa Bia, Bisa Bel* (Ana Maria Machado), *Corda Bamba* e *A Casa da Madrinha* (Lygia B. Nunes) e *Flicts* e *O Menino Maluquinho* (Ziraldo) e tantos outros que nos iam surgindo em conversas, nas coletâneas de textos, por associação a textos já lidos ou em histórias contadas.

E, para cada uma dessas leituras, produzíamos algo que ficasse em nossas lembranças, a força viva do texto. Ou melhor, aprendemos a dar vida ao texto em outras linguagens. O texto se vestia e se revestia e deixava o leitor feliz ao perceber a riqueza contida no que ele tinha lido. O prazer de ler, que foi nascendo aos poucos, foi se instaurando gradativamente pela produção que se fazia.

Usamos o texto literário sem preconceitos ou limites. A poesia, a prosa poética, a narração. Ousamos muito. Trabalhamos o mesmo livro em todas as séries ao mesmo tempo e deixávamos que o aluno respondesse com a produção no seu nível. A escola ganhava as mil faces do livro e suas paredes eram nosso espaço de apresentação.

O livro lido e vivido deixava marcas nos alunos. Encontramos sempre homens e mulheres, profissionais, que se identificam como ex-alunos nossos. Eles crescem, a fisionomia muda, às vezes são para nós irreconhecíveis, mas se apresentam e nos fazem lembrar deles pelos livros que leram, pelos personagens que viveram ou criaram, pelo autor com que se identificaram mais... Vivemos esta experiência em *O Menino Maluquinho* e *Flicts* de Ziraldo, *Uma Idéia toda Azul*, de Marina Colasanti, os contos de Guimarães Rosa, *O Primeiro Beijo*, de Clarice Lispector e os poemas de *Ou Isto ou Aquilo* de Cecília Meireles, Manuel Bandeira, Drummond, Mário Quintana e tantos outros que foram semeando o nosso trabalho e nos apontando o caminho.

Ensinar a ouvir foi gratificante e a necessidade ou a falta de recursos nos levou a este caminho. Como na escola pública não dispúnhamos de livros em quantidade e a reprodução de textos (xerox) não era tão acessível como hoje, a estratégia que encontramos foi ensinar a ouvir. Eu não era contadora de história, mas gostava de ler histórias. E a sala de aula virou um laboratório de ouvir. Os alunos descobriram posições confortáveis e lemos.

Lemos muito. Livros inteiros, em capítulos. As nossas aulas eram esperadas, porque íamos ler. Depois, o livro, o único, ou dois exemplares que possuíamos, rodava na sala de aula como empréstimo. Começamos a emprestar livros para os alunos e mostramos o caminho da biblioteca da escola. É lá que se consolida o empréstimo e que se forma o cidadão leitor. A nossa função, enquanto professores, era abrir o leque de opções para que o aluno fosse capaz de saber o que queria ler. O objeto livro passava a ser motivo de curiosidade e busca de conhecimento e reconhecimento do texto. *Corda Bamba*, de Lygia Bojunga Nunes, foi lido em sala de aula de 7ª série. E, com que prazer os alunos iam ao texto e reconheciam fragmentos do livro didático!

Em crescendo, ao final de cada leitura, as idéias vão se arrumando e observamos a conquista da linguagem e fluência vocabular, o aluno vai adquirindo consciência perante a palavra. E aí vamos percebendo as mudanças de comportamento lingüístico e também social, provocadas pela leitura de textos basicamente infantis.

Ensinar a ouvir faz parte da caminhada para a descoberta do aluno/leitor.

A produção do texto em várias linguagens foi resposta imediata à descoberta da leitura/prazer, que se tornou constante na vida da escola.

Nós costumávamos fazer uma Feira de Livros na escola.

Era uma semana de muito movimento, pois as aulas de Língua Portuguesa aconteciam na feira. Eram dedicadas à leitura. Lia-se nos corredores, no espaço da feira. Nos cantos da escola que os alunos mais gostavam como a sala de jogos, o canto da mesa de ping-pong, na mesinha do xadrez, lá estávamos nós, com um grupo, lendo textos, pequenos textos, poesias. E as rifas de livros era uma alegria, por um valor simbólico se ganhava um livro. Todo o lucro que se conseguia era revertido para aumentar o acervo da sala de leitura...

As editoras nos cediam os livros, mesmo sabendo que venderiam pouco, porque aluno de escola pública não compra livro. Mas eles liam. No horário das nossas aulas (LP) os alunos se dirigiam para o espaço da Feira de Livros e lá poderiam olhar apenas os livros, consultar quantos quisessem e escolher o exemplar que desejassem e sentavam para ler ou mesmo folhear. Acontecia, nestes momentos, a 1ª etapa para a formação do leitor na escola: a dessacralização do livro. Os livros expostos ficavam à disposição dos jovens. Desde as coleções mais infantis, como a *Coleção Gato e Rato* (Mary e Eliardo França), às coleções de Ana Maria Machado e livros destinados às crianças menores. A oportunidade de pegar, observar, comparar, escolher e

ler sem obrigatoriedade criou uma relação verdadeira com o candidato a leitor e levou a uma leitura mais descontraída e por isso mesmo mais crítica, porque o aluno, sem pressa ou compromisso de ler rápido, começou a observar o texto, os detalhes da ilustração, o valor do texto e se propôs a uma posterior discussão.

Isto nos levava à 2ª etapa na formação do nosso leitor: o despertar do sentido crítico - uma leitura mais profunda e séria do livro mais simples, como *O Rei de quase tudo*, de Eliardo França, que provocou uma discussão sobre o TER e o SER e culminou com uma peça de teatro encenada e dirigida por eles.

Outro aspecto desta leitura era a observação da capa, o detalhe das ilustrações. A busca da temática do livro pelo desenho da capa. A interpretação do título. Por exemplo, quando trabalhamos o livro *Em busca de mim*, de Izabel Vieira, ou *Faca sem Ponta, Galinha sem Pé*, de Ruth Rocha, a discussão em torno do título foi intensa. O primeiro livro nos levou à leitura e discussão de um tema muito importante para o adolescente: a adoção. O segundo livro nos levou à interpretação dos provérbios, à pesquisa dos ditos populares e finalmente à fragmentação da sociedade no que diz respeito à educação pelo sexo.

Aprendemos muito com essas feiras de livro na escola:

- não vendíamos tão pouco quanto pensávamos de início, porque os professores da escola eram envolvidos pelo entusiasmo dos alunos e compravam livros para sua família, orientados pela leitura do próprio aluno;
- o respeito e a colaboração do aluno para com os livros era gratificante: saíamos da feira com cinco editoras, às vezes, sem perder um livro - não havia livro desaparecido nem danificado, o que nos deixava felizes diante da nossa ousadia;
- e no decorrer desse ano, após a feira, a conversa sobre livros entre nós, professores e alunos, passava a ser uma coisa natural e enriquecedora;
- recebíamos visitantes trazidos pelos alunos, tais como irmãos maiores ou menores, pais, tios e principalmente mães.

Decorrentes do interesse provocado pelas feiras, surgiram os Encontros com o Livro, anualmente, quando buscávamos o escritor que tivéssemos trabalhado mais intensamente naquele ano e promovíamos um encontro com o aluno e, para isto, eles começavam a ler os livros do autor que iria nos visitar para o momento da conversa com ele. Era um momento muito rico, de

muita leitura e descoberta dos livros não lidos antes, o despertar para a editora que publicara cada livro e uma soma muito grande de informações.

Com Ana Maria Machado, apesar de ela ficar impossibilitada de ir ao encontro, o momento anterior foi muito importante. A literatura basicamente infantil da autora preencheu vazios dos alunos adolescentes que não tinham passado pela experiência de leitura, quando crianças e preparou-os para leituras mais profundas como as de Lygia Bojunga Nunes (*Tchau*) e Marina Colasanti (*Doze reis e a moça no labirinto de vento*). Lemos, comentamos e demos vida aos dois livros da autora que nos encantaram: *Bisa Bia*, *Bisa Bel* e *Bem do seu tamanho*.

Nessas leituras, nesse trabalho de construção e de dar vida ao texto, fomos perceber que estávamos, no final da década de 70 e início dos anos 80, já fazendo oficinas de leitura com alunos do 1º grau, formando leitores na escola. E, por isso também, eu acredito no poder da escola, que pode se transformar e ser agente transformador dessa sociedade que queremos leitora, consciente, cidadã.

Daí foi fácil entendermos e alimentarmos a sala de leitura na escola, fazer oficinas com os alunos e desenvolver o trabalho de empréstimo de livros, esta troca saudável e enriquecedora. A sala de leitura era um ambiente agradável e muito procurado pelos alunos da escola, de qualquer idade, porque eles sabiam que podiam estar com o livro. Tinha-se um espaço para as Oficinas de Literatura, A Hora do Conto, quando se contava uma história e o aluno fazia o seu desenho, expressando o que sentira naquela história. Também, as oficinas de poesia nos fizeram conviver mais intensamente com os poemas de José Paulo Paes, Luís Camargo, Cecília Meireles, Vinícius de Moraes, Roseana Murray e tantos outros.

Passou a ser atividade da escola visitar a Bienal do Livro (RJ), biblioteca do bairro e até instituições como o CCBB (Centro Cultural Banco do Brasil).

Ainda no Rio de Janeiro, trabalhei durante sete anos numa faculdade particular (SUAM) com a disciplina Metodologia do Ensino de Literatura no 1º grau. Trabalho gratificante que me permitiu orientar alunos/mestres, já em estágio na sala de aula, ver o seu trabalho se desenvolver e retornar para discussão e troca de experiências nas nossas salas de aula, já que eu também estava exercendo a regência de turma no 1º grau. Vi alunos/mestres descobrirem a literatura infantil e realizarem atividades nunca praticadas, quando eram alunos do 1º grau. A leitura dos livros infantis era praticada em nossas

aulas, um trabalho salutar de vivência com os textos a serem trabalhados em suas salas de aula.

Outra experiência que vivi e com a qual muito aprendi foi a criação e regência da disciplina Literatura Infantil nessa mesma faculdade. Descoberta gratificante para os alunos de várias áreas de estudo, pois, como matéria eletiva numa faculdade de educação, tinha um caráter abrangente a vários cursos. E foi muito instigante provocar, esclarecer, encaminhar e acompanhar as ressonâncias do trabalho com o texto infantil e juvenil no aluno adulto, envolvido em atividades outras, ora familiares, ora profissionais.

Ainda hoje, depois de ter voltado para Salvador, recebo cartas de ex-alunos que lembram das nossas aulas como momentos prazerosos e muito ricos em suas vidas que ressoam, ainda hoje, em suas atividades profissionais.

Mais uma vez fica claro para mim a importância da literatura infantil para a educação, em qualquer nível.

Depois que saí da escola pública, passei por vários projetos e experiências que visam a formação do cidadão leitor, trabalhando com as práticas leitoras para um público infantil e juvenil. Hoje, vejo com alegria o Programa Leia Brasil - uma Biblioteca Volante, com patrocínio, é verdade, entrando na escola, contemplando não só o aluno, mas com o olhar voltado para o professor/leitor, a sua formação, a busca de um espaço para a leitura/prazer dos professores, com discussão e troca. O acervo de literatura infanto juvenil tem sido o grande auxiliar no trabalho de formação do leitor e acredito que tem contribuído bastante para os educadores que se preocupam com a formação do ser pensante, crítico e leitor do mundo numa sociedade mais justa.

Com este texto, procuro mostrar como a minha caminhada se fez através de trilhas, com acertos e erros, demonstrando a todos que nos lerem que na vida e em educação nada acontece de repente... ou melhor, que é preciso persistência e crença no trabalho, pois em Educação, como diz a Bel, personagem de Ana Maria Machado, “*NADA É DE REPENTE*”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, Carlos Drummond de. *Reunião* (10 livros de poesia). Rio de Janeiro: José Olímpio Editora, 1980.

ANDRADE, Carlos Drummond de. *História de Dois Amores*. Rio de Janeiro: Record, 1985.

- BANDEIRA, Manuel. *Obra Poética*. 1985.
- COLASANTI, Marina. *Uma idéia toda azul* (contos). Rio de Janeiro: Nórdica, 1979.
- COLASANTI, Marina. *Doze reis e a moça no labirinto do vento*. Rio de Janeiro: Nórdica, 1982.
- CAMARGO, Luis. *O catavento e o ventilador*. São Paulo: FTD, 1990.
- FRANÇA, Mary e Eliardo. *Coleção Gato e Rato*. São Paulo: Ática, 1984.
- FRANÇA, Eliardo. *O rei de quase tudo*. São Paulo: Ática. 1985.
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez. 1986
- LISPECTOR, Clarice. *O primeiro beijo* (contos). São Paulo: Ática, 1989.
- _____. *A mulher que matou os peixes*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1983
- MACHADO, Ana Maria. *Bisa Bia, Bisa Bel*. Il. Regina Iolanda. Rio de Janeiro: Salamandra, 1984.
- _____. *Bem do seu tamanho*. Il. Gerson Conforto. Rio de Janeiro: EBAL (Ed. Brasil/América), 1983.
- MEIRELES, Cecília. *Ou isto ou aquilo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1987.
- MORAES, Vinícius. *A arca de Noé*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
- MURRAY, Roseana. *Classificados poéticos*. Il. Paula Saldanha. Belo Horizonte: Miguilim, 1987.
- NUNES, Lygia Bojunga. *Corda Bamba*. Il. Regina Iolanda Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.
- _____. *A casa da madrinha*. Il. Marie Louise. São Paulo: Agir, 1979.
- _____. *Tchau*. Il. Regina Iolanda. São Paulo: Agir, 1985
- _____. *A bolsa amarela*. Il. Marie Louise Neri. São Paulo: Agir, 1985.
- PAES, José Paulo. *Poemas para brincar*. São Paulo: Ática, 1989.
- QUINTANA, Mário. *Esconderijos do tempo*. Porto Alegre: LP&M, 1980.

- ROCHA, Ruth. *Faca sem ponta, galinha sem pé...II*. Walter Ono. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1983.
- ROSA, Guimarães. *Sagarana*. (contos). Rio de Janeiro: José Olímpio, 1967.
- SANTOS, Joel Rufino dos. *Robin Hood* (adaptação). São Paulo: Scipione, 1986.
- VIEIRA, Isabel. *Em busca de mim*. São Paulo: FTD, 1990.
- YUNES, Eliana. Pelo avesso: a leitura e o leitor (conferência). In: *Quem é o professor do 3º milênio?* Salvador: Avante, qualidade, educação e vida, 1996.
- ZIRALDO. *Flicts*. São Paulo: Agir, 1969.
- _____. *O Menino maluquinho*. São Paulo: Melhoramentos, 1980.

ARTE DE CONTAR HISTÓRIAS: A VOZ, O CANTO, O RITMO, O ESTUDO NO PERCURSO DA HISTÓRIA CONTADA

Maria Betty Coelho Silva
Escritora e professora

.... *“Uma história ! Uma história !
clamaram as crianças e puxaram
em direção à árvore um homenzinho
gordo, que acabou por sentar-se bem
embaixo dela.”*

*- Assim é como se estivéssemos em
pleno verdor da mata - disse ele.
E também a árvore aproveitará
para ouvir.*

*Mas contarei uma única história.
Uma só !*

*Querem ouvir a de “Ivede - Avede”
ou a de “Sem-jeito”?*

- “Ivede - Avede” - gritaram uns.

“Sem - jeito” - gritaram outros.

*Conta as duas ! - gritaram as crianças,
batendo palmas.*

Conta !

Mas o homem só contou a de “Sem - jeito” ...

In “O pinheirinho” - Contos de Andersen

Ora, acontece um natural rebuliço entre as crianças, quando se lhes anuncia uma história. É como se quisessem, algumas, adentrar-se logo no enredo, outras, não acostumadas a ouvir, acotovelam-se, mudam de lugar, irrequietas, no alvoroço da expectativa. Sentadas ao meu redor, costumo perguntar-lhes :

– Querem uma história de boca ou de livro ?

– De boca. De livro, também, respondem animadas.

– Será que preferem uma história de bichinhos, de brinquedos, bichos grandes ou talvez uma história de flor ? Volto a indagar.

Ah! querem todas. Mais uma, mais outra, de fadas, de bruxas, princesas e sapos, aquela de outro dia, insistem.

*.... “Não há em todo o mundo
ninguém que conheça tantas histórias
como Ole Lukoeje. Ele, sim, sabe
contar histórias !
Quando as crianças estão bem quietinhas,
Ole Lukoeje vem de mansinho e zás !
esguicha doce de leite nos olhos das crianças;
num jato muito frio, mas suficiente para
que não possam manter os olhos abertos e vê-lo.
Ele esgueira-se atrás delas,
sopra-lhe devagarinho na nuca.
Mas não lhes causa nenhuma dor,
pois Ole Lukoeje o faz por bem,
quer apenas que as crianças fiquem quietas.
Quer vê-las bem sossegadas,
para poder contar-lhes histórias”...*

In “Ole Lukoeje” - Contos de Andersen

De minha parte, descobri que o melhor mesmo é cantar. Então, no começo, costumo cantar com elas assim:

*Era uma vez...
assim vai começar
a linda história
que agora vou contar

Bata palmas, minha gente !
Bata palmas, outra vez.
Bata palmas, bem contente !
Vou contar...

Era uma vez...*

O “Era uma vez ”, no dizer de Alícia Prieto, levanta a cortina de um mundo novo que provoca uma intensidade tal, que as reações podem tomar um matiz fascinante.

Essa introdução que faço exerce um efeito mágico. Cantar, bater palmas, levantar os braços, facilita a concentração dos ouvintes. É uma espécie de preparo que favorece a empatia desejável. Ao tempo que permite soltar a voz, regular a respiração, relaxa os músculos da parte superior do tórax. Bom para o contador. Bom para os ouvintes, que demonstram imenso prazer nesse cantar marcado pelo ritmo. Pronto. Estão no ponto de ouvir. A postura do corpo, a expressão do rosto são indícios do instante maravilhoso que precede a narrativa. E o contador deixa fluir a palavra, com vivacidade, de modo a sensibilizá-los, realçando cada detalhe cuidadosamente inserido, toda emoção, saboreando juntos o enlevo de acompanhar as personagens que constroem o enredo.

O convívio com crianças e gente grande, também, contando-lhes histórias, observando suas reações e preferências, desencadeou em mim, desde o princípio, um processo perceptivo que, ao longo do tempo, vem me permitindo fazer novas descobertas, das quais decorrem as inovações que introduzo, sem afastar-me, porém, da essência do ato de contar, arraigada nos contadores de histórias, cuja voz “é mais antiga que as pedras...”

Leituras posteriores de psicólogos, psicanalistas, antropólogos confirmam e fundamentam esse proceder, explicam o seu significado. Reconheço que a intuição, hoje privilegiada nos estudos científicos, sempre teve um papel preponderante na evolução desse processo, que se pretende calcado na sensibilidade. Muitas vezes, surpreendo-me a escutar minha própria alma, enquanto indago: Como surgiu essa nova idéia? O que me ocorre ao ler uma história e, de imediato, saber como irei contá-la, de modo a aproveitar seus recursos lúdicos? E as cantigas que os personagens me inspiram, de onde vêm? Da energia que emana da própria história. O importante é captá-la e adentrar-se na trama pela porta da escuta interior. Descobri, então, que cantar é usar a voz da alma, e contar histórias implica numa complexidade de emoções que fazem aflorar arquétipos e produzem, se permanecemos atentos, uma plena identificação com o que se conta.

Assim é que, nesse percurso, desde o começo, percebi que cantar é atrair os ouvintes, aquietá-los, predispor à participação, envolvê-los. No embalo do ritmo que a voz sugere.

Mais uma vez recorro a H. C. Andersen, que, em cada história sua, nos inspira sutilezas da arte de contar.

... “Música ! Música !
gritou o imperador, aflito.
Pequenino pássaro de ouro,
canta agora, canta !
Mas o pássaro permaneceu mudo.
Não havia quem lhe desse corda,
e sem isso ele não cantava.
A Morte continuou a fitar e
o silêncio era enorme, apavorante.
De súbito, porém, soou bem perto
da janela a mais doce canção.
Era o pequeno rouxinol verdadeiro,
pousado no ramo, lá fora.
Ele ouvira falar da enfermidade
do seu imperador, e viera, por isso,
infundir-lhe com o seu canto consolo
e esperança”

In “O rouxinol” - Contos de Andersen

A Arte de contar histórias, de marcas essencialmente humanas, sus-tém um compromisso dos mais profundos entre contador e ouvintes, visto que, além do entretenimento que possa proporcionar, ela se constitui em fonte de reflexão e acréscimo ao intelecto e ao emocional. Consciente do valor dessa arte, é necessário ao contador conhecer-lhe os fundamentos básicos, para seguir passo a passo o percurso da história contada, desde o “Era uma vez”... até o “Entrou por uma porta e saiu pela outra...”, pontuação mágica, impregnada de sentimentos universalmente identificáveis.

Recentemente, telefonou-me de São José dos Campos - S.P. uma pessoa que havia participado do nosso curso na Bienal de 1994. Desejava falar de “Pituchinha”, história que lhe deixara inesquecível impressão. Pedi-me para contar de novo. Eram dez horas da noite. E por que não? Comecei cantando a introdução, em voz pausada, a fim de superar a distância que nos separava e juntas nos ligarmos ao fio que a imaginação tecia:

*Na loja de brinquedos
dentro da caixinha
mora uma boneca
chamada Pituchinha ...*

Quando terminei, sua voz alegre, exclamou: “Foi assim mesmo. Parece que estou lhe vendo.”

Fiquei a pensar na força que uma história tem, a ponto de alguém querer tanto ouvi-la novamente. São memórias guardadas no inconsciente que vêm à tona, promovendo a identificação, aspecto de maior importância em relação à necessidade de ouvir histórias. Pensei tanto que perdi o sono. Mas estava feliz, dessa felicidade que é cúmplice dos que gostam de contar histórias.

Anos atrás, numa Universidade onde estava para dar palestra, encontrei uma professora que ouvira “Pituchinha”, com seus alunos da pré-escola. Foi logo me perguntando: “Vai contar Pituchinha ? Essa boneca não me sai da cabeça, desde aquele dia, e quero descobrir o motivo”.

Embora não constasse de meu plano naquela ocasião, resolvi atender-lhe o pedido. E ela comentou depois: “Essa é uma boneca determinada que vai em busca do que deseja, enquanto eu sou tão indecisa...”

Mas não é só por isso que “Pituchinha” agrada, impressiona, comove. “Pituchinha” requer as mais sutis entonações de voz, do sussurro “para não acordar o soldado” ao barulho da lata de doce a despencar da prateleira. “Pé... cá... Pé... lá...”. Na simbologia dos arquétipos, os pés representam movimento, liberdade. A marcação rítmica do andar dos bonecos é a linha que conduz o enredo. A voz o sustenta num perfeito equilíbrio. Em resumo, exemplifica-se aqui o percurso da história contada: a voz, o canto, o ritmo - elementos que, se bem delineados, desencadeiam a sensação prazerosa que encanta, entenece. De modo natural, sem priorizar recursos técnicos para não sufocar o imaginário. Contar histórias, aliás, é mais simples do que explicar como se conta.

A voz, o canto, o ritmo. Tudo na natureza é ritmo. No ventre materno, afirmam cientistas, o feto sente a vibração do pulsar do coração da mãe e desenvolve-se na cadência desse ritmo. Depois, ao ser embalada quando chora, e uma voz suave entoia cantigas de ninar, a criança se aquieta, docemente. É o ritmo que a faz ativar no mais íntimo do ser a memória das batidas do coração de sua própria mãe. Lembranças de aconchego, proteção, marcadas na pauta da vida.

O dia e a noite, estações do ano que se sucedem, as ondas do mar num vai e vem ininterrupto, o crescimento do ser humano, tudo tem um ritmo característico. Em toda parte. Em qualquer lugar.

O contador de histórias apropria-se dessas revelações que a vida lhe desvenda e constrói, em seu contexto, um estilo pessoal, reunindo o que po-

derá mais agradar aos ouvintes, conforme suas peculiaridades. Isso ele consegue, inclusive, com o estudo específico da história que pretende contar.

A escolha da história é fundamental. Variam as circunstâncias, interesses, preferências dos ouvintes, o gosto, o estilo do contador. Não se pode correr o risco de improvisar, arriscando-se ao insucesso.

O livro, na contemporaneidade, fornece uma gama de conteúdos diversos que nos enriquecem o repertório, mas observa-se que, na maioria das vezes, a história não está pronta para ser contada. Ao oralizá-la, num processo de recriação que lhe preserve a essencialidade, o contador provoca no ouvinte o desejo de contato com o texto escrito, criando-se um círculo que se descreve a partir da produção escrita e a ela retorna, movimento mediatizado pela voz que narra. Beneficia-se a criança com essa trajetória que vai da escritura à voz e da voz à escritura.

Escolhida a história, analisa-se a sua estrutura básica a fim de aprendê-la, assegurar-se da seqüência dos episódios e poder contar com naturalidade, voz expressiva, sem esquecer as pausas indispensáveis para manter o suspense, usadas na justa medida, deixando-se encantar, enquanto conduz ao encantamento.

Utilizam-se variadas formas de apresentação, que se alternam conforme a conveniência: simples narrativa, com o livro, com gravuras, no flanelógrafo, firmando-se nas devidas técnicas.

Cada história poderá sugerir uma proposta diferente de atividades, no sentido de incentivar manifestações múltiplas de distintas linguagens artísticas, enquanto experiência agradável. A depender do momento, os ouvintes dramatizam, desenham, brincam de roda. Ou brincam do que quiserem. Ou não brincam, mas falam, comentam, criam outras histórias, inspiradas nas próprias vivências.

A história desencadeará todo o processo criativo, e sempre a criança terá vez de manifestar-se, caso o deseje.

Meu neto, de nove anos, pede-me ao telefone:

- Vó, como é aquela das três penas ?
- Agora, cante a música do macaco ...
- Sabe aquele livro “Como contar crocodilos?”

E por aí vai.

Isso acontece com toda criança a quem se ofereça o ensejo de falar sobre o que ouviu, dando vez a que despontem novos contadores.

O estudo da história, portanto, no sentido de aprendê-la e apreender o simbolismo para melhor sentir e transmitir, com a necessária adequação, garante as condições de um caminhar sem tropeços, num percurso tranqüilo, gratificante, enriquecedor.

E quando termina a narrativa, os ouvintes dispersam-se, cantarolando baixinho: Tinguilinguilim acabou-se a história....

Só que as suas ressonâncias podem durar por um tempo sem fim como no percurso de “Os caminhos de Dalila”, a formiguinha que saiu cantando, um dia:

*Vou andando por aí
Trá lá lá lá lá lá...
Um lugar maravilhoso
por aí vou encontrar
Trá lá lá lá lá lá ...*

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BETTELHEIM, Bruno. *A psicanálise dos contos de fadas*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.
- DIECKMAUN, Hans. *Contos de fadas vividos*. São Paulo: Ed. Paulinas, 1986.
- ESTÉS, Clarissa Pinkola. *Mulheres que correm com os lobos*. Rio de Janeiro: Ed. Rocco, 1996.
- FRANZ, Marie Louvre von. *A interpretação dos contos de fadas*. São Paulo: Ed. Paulinas, 1990.
- HELD, Jacqueline. *O imaginário no poder*. São Paulo: Summus, 1980.
- MORRIS, Desmond. *O macaco nu*. Rio de Janeiro: Ed. Record, 1967.
- SILVA, Maria Betty Coelho. *Contar histórias uma arte sem idade*. São Paulo: Ed. Ática, 1986.

ODARA: OS CONTOS DE MESTRE DIDI

Narcimária Correia do Patrocínio Luz¹

Professora da Universidade do Estado da Bahia

“Procuraremos ser nós mesmos, nos valorizando, valorizando a tudo que adoramos, principalmente a natureza (...). É comum se dizer Kosi Ewe, Kosi Orixá; se não existissem as folhas, não existiriam os orixá, e não existiria o mundo. Já é tempo de nos unir, dar-nos as mãos, abrir os nossos corações para ir ao encontro da irmandade, de justiça e da fraternidade para fortalecer e preservar cada vez mais as nossas origens e o axé de cada uma delas”. (Deóscoredes M. dos Santos, Mestre Didi, Alapini Sacerdote Supremo do Culto aos Ancestrais Egun)

Pretendemos aproveitar este espaço para divulgar e afirmar a importância e significado da nossa ancestralidade africana, na continuidade dos vínculos e das alianças comunitárias tradicionais. Para isso, apresentaremos uma das formas mais originais e genuínas de comunicação africano-brasileira, que são os contos míticos, cujo universo simbólico expressa a riqueza deste patrimônio civilizatório, que constitui a pluralidade nacional.

O acervo literário deste patrimônio civilizatório caracteriza-se pelos contos que, geralmente, estão relacionados ao sistema oracular.

Os contos míticos representam, também, a comunicação entre a comunalidade africano-brasileira e a sociedade oficial. Sua originalidade está no modo pelo qual expressam formas específicas de transmissão de valores da tradição, sendo de cunho pedagógico, em que o desenvolvimento ocorre numa situação do aqui e agora, referida a uma experiência vivida, capaz de gerar uma sabedoria acumulada.

Neste contexto, a comunicação se processa de maneira direta, pessoal ou intergrupar, dinâmica, acompanhada por cânticos, culinária, litúrgica, danças e dramatizações.

As formas e códigos de comunicação da comunalidade africano-brasileira possuem uma dimensão estética que expressa intensamente Odara.²

Utilizamos a categoria nagô *Odara*, com a intenção de destacar os elementos e/ou aspectos da linguagem que sobredeterminam a estética mítico-sagrada, exprimindo dessa forma a identidade comunal.

Odara exprime, simultaneamente, o bom e belo. O útil e eficaz não estão dissociados da beleza e do sentimento; o técnico e o estético são expressões únicas! (Luz, 1992:122)

Através de Odara, é possível um sistema de pensamento em que não há o afastamento do sentir e do pensar, da razão e da emoção. Ao contrário do ocidente, cujo exercício de comportamento exige a dicotomia, a síncrese, o esquematismo “racionalista”, o ascetismo, a linearidade da teoria-prática e a pedagogia da inércia.

“O elemento estético é bom, essencialmente porque é portador de determinada qualidade e quantidade de axé: é belo porque sua composição, forma, textura, matéria e cor, simbolizam aspectos de representação da visão de mundo característica da tradição, realizando a comunicação”. (Luz, 1995:566)

A dinâmica da linguagem espaço-temporal mítico-sagrada é ancoradouro de Odara; isto porque trata-se de um valor contido na linguagem do sagrado, e só pode ser apreendido através das relações interpessoais, incorporado em situação iniciática, possibilitando a introjeção de emoções e sentimentos que se atualizam e se elaboram através de diferentes formas estéticas. São essas linguagens estéticas que dão teor às múltiplas relações (individuais e/ou coletivas) éticas, sociais e cósmicas, transportando para o conhecimento vivido emoção, afetividade, e as elaborações mais profundas das necessidades existenciais.

Portanto, toda cultura nagô é odara. Ritualmente, todos os elementos estéticos visam magnificar o sagrado e estão relacionados aos conteúdos e às estruturas de uma determinada visão de mundo, manifestada esteticamente através do apelo a todos os sentidos (tato, audição, visão, paladar e olfato) que, numa síntese harmônica e conjunta, são capazes de transmitir conceitos.

Cabe aqui comentar que a comunalidade africana costuma ritualizar a origem e o destino. Mas, os valores das sociedades urbano-industriais de caráter neocolonial reduziu a origem ao plano das datas históricas e o destino ao plano econômico. O mistério é aquilo que se silencia, e as sociedades urbano-industriais calaram-se quanto ao mistério da origem e do destino, porque a racionalidade histórica positivista e evolucionista tende a recalcar essas dimensões do existir.

“As questões da origem, do destino, as questões sagradas, são eternas, permanentes. O mito não foi sepultado pela história, nem pelo Logos, porque não é um conjunto de históricas falsas, é uma experiência originária e forte, devemos aprender a aceitá-lo.” (Sodré, 1996:23)

Das narrativas mítico-ancestrais de Mestre Didi, aprendemos a sentir, perceber, valorizar e incorporar em função da proposição de uma linguagem pedagógica:

“(...) a plasticidade das imagens, as analogias, as alegorias, os diálogos dramatizáveis, a maneira negra de falar, o português dos velhos africanos, que procuram adaptar e ilustrar no plano do texto, o complexo contexto simbólico nagô (...) Em sua genuinidade os contos são formas específicas de transmissão dos valores sociais, míticos e éticos da tradição nagô, dos mais velhos aos mais jovens”. (Luz, 1977:30)

Nascido e criado nas comunidades nagô da Bahia, Mestre Didi Axi-pá é um dos principais responsáveis pela preservação e divulgação de um riquíssimo acervo de contos milenares, em que as narrativas caracterizam-se por afirmações pedagógicas socializadoras.

Trata-se de narrativas orais, apreendidas sobretudo através da iniciação ritualística, que dão formas singulares à pedagogia africana, possuindo importante finalidade e função, isto porque, além de expressarem arte, constituem o significado das diversas relações do homem com seu contexto técnico-estético e sócio-lúdico.

O que diferencia os textos narrados por Mestre Didi da literatura infanto-juvenil anglo-saxônica é que, nos primeiros, podemos identificar as várias formas e modos de comunicação utilizados pela comunidade africano-brasileira, visando promover a adaptação e socialização dos seus integrantes, a coesão social.

É necessário salientar, reiteradamente, que os educadores devem considerar, no seu cotidiano pedagógico, a perspectiva literária que não esteja reduzida ao repertório clássico anglo-saxônico, mas dedicar-se a promover, entre as crianças e jovens, uma literatura que faça transbordar a emoção poética, vigor existencial e universo simbólico que caracterizam a genealogia da nossa identidade nacional.

Infelizmente, o currículo escolar caracteriza-se por uma temporalidade e espacialidade que denegam as presenças civilizatórias africana e aborígene, recalçando-as.

A nossa população infanto-juvenil não tem oportunidade de vivenciar experiências no âmbito escolar, que expressem toda a riqueza do patrimônio pluricultural da nação.

O sistema de ensino brasileiro alimenta-se da vitrine do “american way of life”³ e, através dessa vitrine, projeta nas nossas crianças e jovens o recalque da sua alteridade própria.

Diante desse contexto perverso, que proclama a “ordem e progresso”, características dos valores positivistas e evolucionistas, extensão do projeto colonial e neocolonial da Razão de Estado, os educadores devem procurar reagir, quebrando a vitrine europocêntrica da educação.

Esse ato metafórico de quebrar a vitrine deve vir acompanhado do ato que faz erguer os pilares de uma nova perspectiva epistemológica em educação.

Como educadores, temos tido o prazer de contribuir no erguer desses pilares afirmando, em diversos espaços institucionais, aspectos da herança africana, sua continuidade estrutural reelaborada ininterruptamente através dos valores comunais, como também propondo uma ética da coexistência entre as vertentes civilizatórias fundadoras da nossa nacionalidade.

Ainda sobre os pilares que erguem novas perspectivas epistemológicas em educação, salientamos que eles são capazes de:

*“(...) chamar a atenção para o lugar onde se estabelece a luta pela liberdade, àqueles que estão entorpecidos pelo exercício do poder de Estado da escrita ou pelas imagens narcísicas da sociedade oficial industrial, de onde se constitui o ideal de Eu afeito às regras de um sistema de controle social determinado pela exploração, pela inenxorável corrupção e pelo genocídio... E somente quando assumirmos nossa real identidade, quando dermos valor ao que somos e ao que é nosso, é que podemos tomar consciência do significado profundo da palavra soberania. No cotidiano brasileiro, enquanto de um lado os televisores vão sendo ligados ao controle do cidadão; de outro, se realiza a comunicação da participação característica do mundo africano, os atabaques continuam a bater assegurando o fortalecimento e a expansão do existir, para que esse mundo não se acabe; e o que está em jogo, é o direito ao exercício pleno, às formas de existências próprias, à pluralidade do ser, o reconhecimento do direito à alteridade própria”.*⁴

Imbuídos deste propósito, apresentaremos a seguir um dos contos que fizeram parte do currículo da primeira experiência de educação pluricultural do Brasil, que foi a Mini Comunidade Oba Biyi (1976 a 1986).

A Mini Comunidade Oba Biyi repercutiu no Brasil e exterior. Na época, o Ministro da Educação Eduardo Portella ficou muito interessado no projeto e deu muito apoio à sua realização. Uma das características desse apoio foi a criação de um Programa de Educação chamado Educação em Diferentes Contextos Culturais. A idéia era usar a Mini como uma ilustração das possibilidades de uma educação numa dimensão pluricultural.

Dentre os vários desdobramentos significativos da Mini Oba Biyi, destacamos a criação, no âmbito acadêmico, das disciplinas Educação e Identidade Cultural, e Dimensão Estética da Educação, iniciativas de Marco Aurélio Luz nos cursos de graduação e pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia – UFBA.

A Mini Comunidade Oba Biyi criou uma nova linguagem pedagógica que assumiu o respeito à alteridade própria e contemplou os valores e formas de comunicação que fortaleciam a identidade das crianças e jovens que participaram da experiência.

Sobre a Mini Oba Biyi, relataremos numa outra oportunidade a riqueza do seu cotidiano curricular. Procuraremos destacar, aqui, um dos contos ⁵ de Mestre Didi ⁶, idealizador da Mini Oba Biyi, que constituiu as novas dimensões da linguagem pedagógica norteadora da experiência.

O Cachorro e a Boa Menina

Numa cidade da África morava uma senhora com duas filhas que pertenciam ao povo Grúncis.

A filha caçula tinha um lindo cachorro chamado Kubá, ao qual dava muita atenção e carinho, muitas vezes deixando-o comer junto com ela na mesa, como se fosse gente.

Quanto à filha mais velha, não era muito simpática a presença de Kubá. Maltratava muito o bichinho.

Certa vez, a caçula resolveu visitar uma tia que morava num lugar mais distante, e a mãe preveniu-lhe:

– Lembre-se que o caminho que leva para casa de sua tia é perigoso. Tem gente que desaparece por lá!

A filha respondeu:

- Ora mãe! Eu vou com Deus e Kubá!

Pela manhã bem cedinho, a menina se despediu da mãe, tomou a bênção e foi em direção à casa da tia na companhia de Kubá, ficando por lá o dia inteiro, brincando no terreiro. A tia ofereceu-lhe o almoço, e a menina pediu-lhe que colocasse outro prato na mesa para Kubá também almoçar com elas.

No final da tarde a menina se despediu da tia, e foi para casa.

Mas, no meio do caminho, achou que tinha algo muito esquisito, foi quando lhe apareceu um bicho muito feio que falou:

- De onde vem e para onde vai?

- Vim da casa de minha tia e vou para casa de minha mãe.

- Com quem vai?

- Vou com gente.

- Ah! Chame gente que eu quero ver.

A menina olhou para um lado, olhou para o outro e não viu Kubá.

Apesar do medo, ela teve fôlego para cantar uma música que pedia ajuda a Kubá:

- Kubá, Kubá Ba Durubê, Kubá Kubá Dan Durubi, Nana Tapemá Durubê. (Encontrei a morte, corre, estou aqui, o bicho quer me pegar).

O cachorro ouviu a música, e foi acudir a menina feito uma fera! Deu uma carreira no bicho, que fugiu apavorado.

Mais tarde, chegando em casa, a menina contou à mãe o que tinha acontecido. A irmã mais velha ouviu tudo e não acreditou na história e dizia:

- Onde já se viu história mais absurda! Um cachorro ridículo como esse, assustar um bicho feroz!

No dia seguinte a irmã mais velha também resolveu visitar a tia, e não quis ouvir as recomendações da mãe e da irmã caçula.

Chegando na casa da tia, a menina não deu atenção a Kubá e brincou sozinha.

Na hora do almoço, a tia queria saber onde colocava a comida para Kubá, se podia ser na mesa da mesma forma que a sobrinha caçula sugeriu. A menina então respondeu-lhe:

- Deixe lá fora sozinho!

Pelo final da tarde, ela se despediu da tia e foi para casa. No caminho apareceu o bicho, que lhe fez as mesmas perguntas. Ela começou a chamar:

- Kubá, Kubá, Kubá!

O bicho não viu ninguém, engoliu a menina.

Kubá voltou para casa sozinho, e todo mundo saiu à procura da menina, não a encontrando. Descobriram mais tarde que ela foi engolida pelo bicho e chegaram à seguinte conclusão:

Fazer o bem, não olhar a quem.

Fazendo a quem lhe faz, só se tem o que se merece.

NOTAS

¹ Doutora em Educação; professora do Departamento de Educação I-B da UNEB; pesquisadora no campo da Pluralidade Cultural e Educação.

² Categoria desenvolvida na nossa tese de Doutorado em Educação, intitulada *ABEBE: A Criação de uma Nova Perspectiva Epistemológica em Educação*, UFBA/1997.

³ Categoria sociológica referida ao modo de vida americano.

⁴ Entrevista a Marco Aurélio Luz, feita pela autora, durante a produção da tese de Doutorado em Educação, em 1995.

⁵ Conto de Mestre Didi, adaptado por Narcimária C.P. Luz e ilustrado por Maurício do Patrocínio Luz, 7 anos.

⁶ Mestre Didi é Sacerdote Supremo do culto aos ancestrais Egungun; Assogbá do culto do orixá Obaluaiyê e Bale Xangô. É descendente da família Axipá, uma das fundadoras da cidade de Ketu na Nigéria. Sua tetravó foi uma das fundadoras da primeira comunidade-terreiro da Bahia. É escritor e escultor renomado internacionalmente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

LUZ, Marco Aurélio. *Agadá: dinâmica da Civilização africano-brasileira*. Salvador: EDUFBA/SECNEB, 1995.

LUZ, Marco Aurélio. Alguns aspectos da comunidade na cultura negra. *Revista Vozes*. Petrópolis, nº 9, p. 60-72, 1977.

_____. *Cultura negra em tempos pós-modernos*. Salvador: SECNEB, 1992.

_____. Identidade negra e educação. In: LUZ, Marco Aurélio (Org.). *Educação e pluricultura nacional*. Salvador: Ianamá, 1989.

LUZ, Narcimária C.P. (Org.) *Pluralidade cultural e educação*. Salvador: SEC/SECNEB, 1996.

_____. *ABEBE. A criação de uma nova perspectiva epistemológica em educação*. Salvador, Tese de Doutorado em Educação, Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, 1997, 257 pags.

SODRÉ, Muniz. O solo da origem. In: LUZ, Narcimária C.P. (Org.) *Pluralidade cultural e educação*. Salvador: SEC/SECNEB, 1996, p.18-27.

ENSINO DE GRAMÁTICA E NORMA CULTA NO BRASIL: UMA VISÃO CRÍTICA

Helen Lacerda Edington Fonseca

Professora da Universidade do Estado da Bahia

A abordagem a seguir apresentada não pretende, absolutamente, ser exaustiva. Ela surgiu de reflexões no meu cotidiano, a cada final de aula, aguçadas pelas discussões de autores diversos, que pensaram e estabeleceram, com suas propostas, na presente década, a tão polêmica revisão/modificação do ensino gramatical, tal como vem sendo realizado ao longo da história. Essa discussão está intimamente relacionada à não menos polêmica escolha e efetivação de uma norma lingüística que é, segundo alguns, restritiva e privilegia apenas uma minoria populacional, a classe dominante. Foram portanto, a minha inquietação e o meu interesse, como docente de Língua Portuguesa, que me levaram a registrar algumas reflexões em torno de algumas propostas surgidas e elaboradas, nos últimos tempos, na tentativa de reverter a improficuidade do ensino de gramática e, conseqüentemente, do ensino da variante lingüística que lhe serve como objeto.

Antes de chegar à discussão mesma das propostas acima referidas, apresentarei, por achar pertinente ao tema em questão, uma síntese dos diversos conceitos de gramática, bem como das diversas acepções do termo **língua**.

Diante do quadro constrangedor, tão enfatizado, em que se encontra o ensino do vernáculo, na modalidade culta e, em particular, quanto ao aspecto gramatical, educadores interessados procederam a investigações, constatando as incompatibilidades entre o discurso adotado nas escolas, a prática do professor e a clientela de tais instituições, denunciando essa situação em obras publicadas em todo o País. (Nosella, 1981)

Ilari se faz bastante claro ao colocar que a argumentação nas gramáticas normativas é problemática devido às contradições que surgem no próprio contexto da gramática escolar, “*tão logo aceitamos explicitar suas teses e aplicá-las de maneira conseqüente*” (1986:18). Nessa esteira também seguem Faraco (1984) e Possenti (1984). O primeiro, por afirmar categoricamente ser contrário ao ensino da teoria gramatical como objetivo do ensino

do vernáculo, por dois motivos: primeiro, por ser possível dominar-se uma língua sem o conhecimento da teoria gramatical; segundo,

“... porque a teoria que ocorre por aí é incompleta (não dá conta da língua portuguesa como um todo); é absurda (os coitados de nossos alunos têm que aprender, por exemplo, que o sujeito é elemento essencial da oração; logo adiante, porém, essencial já não significa mais essencial, porque há orações sem sujeito...); é confusa (os conceitos são inadequados).” (Faraco, 1984:20)

O segundo, Possenti (1984), também segue a mesma linha de pensamento, ao apresentar três tipos de gramática e evidenciar o caráter político das mesmas.

Hauy (1987), numa visão crítica das gramáticas normativas portuguesas, evidencia os motivos óbvios do fracasso de tais manuais e, denunciando corajosamente tais disparidades, contradições e incoerências, propõe a uniformização da doutrina gramatical.

Considerando toda essa problemática demonstrada acima por Hauy, Perini (1989) apresenta *“uma das gramáticas possíveis no atual estado de desenvolvimento da ciência da linguagem...”*. Abordando uma diversidade de aspectos, procede a uma descrição dos problemas que envolvem a sintaxe portuguesa. Assevera que a descrição da sua obra *“se vincula a propostas aventadas nos últimos anos, bem como dá à obra um cunho eminentemente metodológico”*.

Franchi (1987) propõe um ensino gramatical que estimule e viabilize a criatividade do aluno, através da prática de exercícios que lhe facultem perceber o aparato lingüístico, a riqueza de expressões, enfim, os mecanismos de que lança mão ao utilizar a língua. Tal proposta, cabe dizer, destitui a metalinguagem gramatical, no seu aspecto semântico, da importância que lhe foi historicamente atribuída.

Soares (1986), após deter-se na análise de três ideologias diferentes que pudessem embasar a explicação sobre o fracasso escolar, do ponto de vista lingüístico, esteia-se em uma delas para contrapor-se à adoção, pela escola, de uma variedade que beneficia apenas um segmento social. Essa visão é ratificada por Silva (1995) que, apresentando extenso **corpus** e dados comprobatórios da variação do dialeto culto e do não culto, defende a valorização dos diversos falares pela escola, para a eficácia do ensino lingüístico.

Reconhecendo a mesma problemática do ensino gramatical, Faria (1994) propõe o ensino da língua materna através de textos técnicos e jornalísticos por manifestarem estes uma uniformidade lingüística.

A GRAMÁTICA NO CONTEXTO HISTÓRICO

O termo **gramática**, etimologicamente “a arte de escrever”, pode ser concebida de diversas maneiras. Interessante e necessária se faz a apresentação, aqui, ainda que não exaustivamente, dos diversos sentidos em que vigorou aquele termo ao longo da história.

Far-se-á, inicialmente, um relato sobre a denominada “gramática tradicional”, para chegar-se às acepções mais recentes do primeiro termo daquela expressão.

As origens do que se convencionou chamar **gramática tradicional** remontam à era clássica, quando na Grécia, Dionísio da Trácia (séc. II-I a.C.) apresenta a “*primeira descrição ampla e sistemática (...) do grego da Ática*” (Silva, 1989:18). Já antes de tal gramática, de cunho elitista, uma vez que se detinha apenas na linguagem dos poetas e escritores, Platão e Aristóteles haviam lançado as bases para essa descrição da língua, ao perscrutarem a linguagem humana. Segundo Aristóteles, dever-se-iam distinguir conceitos, juízos e raciocínios, configurados estes em premissas que constituiriam os processos silogísticos. A conceptualização aristotélica faz surgir a **proposição**, de caráter declarativo, produto do raciocínio lógico e resultado da associação, no enunciado verbal, dos termos **sujeito** - ser sobre o qual se declara algo - , e **predicado** - aquilo que é declarado a respeito do sujeito.

A **tekhné grammatiké**, de Dionísio Trácio, tinha como prioridade “*facilitar a leitura dos primeiros poetas gregos (...) estabelecer e explicar a língua desses autores e proteger da corrupção essa língua ‘pura’ e ‘correta’...*” (Neves, 1987). Foi este mesmo autor que sintetizou as oito categorias ou classes de palavras estabelecidas por Platão – nome e verbo –, Aristóteles – unidades gramaticais –, e pelos estóicos – pronomes e artigos, conectivos e advérbios.

Tradicionalmente, a gramática sempre teve como ponto de referência o vocábulo. Este constituía a maior unidade dos estudos morfológicos e a oração era a unidade máxima dos estudos sintáticos. Com o surgimento da lingüística estrutural, o vocábulo perde o seu **status** de unidade básica de tais estudos, uma vez que a prioridade, nesse momento, passa a ser a modalidade oral da língua, em detrimento da escrita, que supervalorizava o vocábulo.

Em Roma, Varrão translada a orientação da gramática grega para o latim clássico, seguido aquele por Donato, que apresenta uma abordagem de cunho fonético, descrevendo letras pela pronúncia respectiva, e estabelecendo o que é didaticamente certo ou errado nesse aspecto. Com Prisciano, sur-

ge a primeira descrição sintática do latim, com base no que preconiza a lógica.

A grande influência de Donato e Prisciano se manifesta na Idade Média, que reflete a concorrência de tendências diversas: de um lado, a manutenção da ótica gramatical pela qual a língua reflete o mundo, isto é o ponto de vista das teorias lógicas, representadas pelos modistas, bem como mantém-se o latim clássico como objetivo do estudo gramatical; por outro lado, o estudo das línguas neolatinas com uma finalidade pedagógica. São exemplos de tal prática a “*primeira gramática do francês (séc. XIV) (...) de Walter de Bibbesworth*”, “*a gramática francesa de Sylvius*” (Silva, 1989:22) e a “*Gramática de la lengua castellana, de Antonio de Nebrija*” (1492). (Azevedo, 1990:18)

Esses estudos proliferam no Renascimento, destacando-se aqui a gramática de natureza formal, do francês Ramus: **Dialectique** (1556) e **Grammaire** (1562); essa abordagem apresenta, por exemplo, a descrição de gênero e número das palavras, evidenciado seu cunho morfológico.

Em meados do século XVII, surge a **Grammaire générale et raisonnée** (1660), de Arnauld e Lancelot, gramática geral ou racional, cujos princípios são os de que: a) a língua expressa o raciocínio, isto é falar “bem” – através de frases “corretas” – é pensar corretamente; b) a frase, tal como na antigüidade clássica, volta a ser a base de análise lingüística, por expressar juízos; c) as expressões das diferentes línguas são vistas como variantes de uma estrutura lingüística universal, geral.

A **gramática histórica**, surgida no século XIX, vem instaurar uma nova maneira de abordagem da língua: a observação, nas línguas indo-europeias, do seu processo evolutivo, comparativamente, na busca de elementos que comprovassem a origem comum e a regularidade na evolução dos vocábulos, nos seus aspectos fônico e morfológico.

Nos primórdios do século XX, surgem os estruturalismos europeu e norte-americano, dando origem à **gramática descritiva**, cujo escopo era basicamente a identificação da estrutura própria a cada língua, considerada esta como sistema portador de elementos correlacionáveis e oponíveis. Em função de tal objetivo, o estruturalismo – genericamente falando – desenvolveu o método indutivo de abordagem, pelo qual se buscava no texto do falante - **corpus** - subsídios para essa descrição. É o chamado princípio da imanência, que predomina nessa fase de estudos lingüísticos. Vale ressaltar nesse método de abordagem a comutação e os pontos de vista distribucional e funcional para as definições da língua, considerada na sua sincronia. Contrapondo-se à

visão clássica, a gramática descritiva estruturalista considera arbitrária a relação entre significado e significante; de cunho eminentemente objetivo por só se deter nos fatos da língua, deixa de lado os aspectos pessoais na produção dos textos pelos falantes, negligenciando assim o modo pelo qual se dá a produção da fala.

Diante de tal lacuna – a não-descrição das condições de produção dos textos – bem como de outras, tais como a não explicação da “*interdependência entre elementos mórficos distantes um do outro*; “*da ambigüidade de certas sentenças*” e da “*equivalência semântica entre estruturas sentenciais diversas*” (Lemle, 1984), surge a **gramática gerativa ou transformacional**. É definida como “*conjunto de regras que, operando sobre um vocabulário finito, gera um conjunto (finito ou infinito) de sintagmas*” (Lyons, 1981: 124), ou a que “*estabelece regras para ‘gerar’ comunicações corretas e transformar enunciações mais simples em outras mais complexas*” (Câmara Júnior, 1985:108), ou ainda “*o saber lingüístico dos indivíduos que falam uma língua, isto é, a sua competência lingüística (...) formada de (...) um componente fonológico e fonético*” (Dubois, 1973:314-15).

Não obstante a revolução promovida pela teoria gerativa, lançada por Noam Chomsky, e seguida largamente durante vinte anos, essa teoria vem sendo paulatinamente modificada, tendo em vista a limitação do papel das regras transformacionais, o que tem levado os princípios teóricos gerativistas a um freqüente questionamento.

ALGUMAS ACEPÇÕES DO TERMO “LÍNGUA”

Em Ferreira (1975:841), **língua** é “*o conjunto das palavras e das expressões usadas por um povo, por uma nação, é o conjunto de regras da sua gramática; idioma...*”, é ainda “*o conjunto organizado dos fatos lingüísticos que se impõem a um grupo de indivíduos, e que torna possível o exercício, entre eles, da linguagem*”.

Segundo a MIRADOR INTERNACIONAL (1979), **língua comum** é a variedade lingüística utilizada pelos falantes de uma comunidade ampla que, geralmente, elege a variedade dos grupos de maior prestígio social. Caracteriza-se por ser veiculada pela escola, através do ensino normativo, e pelos meios de comunicação de massa.

Ainda de acordo com a mesma fonte, **língua nacional** ou **idioma** é a língua comum, erigida como instrumento oficial de comunicação de um Es-

tado politicamente consolidado. Caracteriza-se por ser utilizada em documentos oficiais, situações formais e ser ensinada nas escolas.

Para Câmara Júnior:

“Na língua comum ou língua nacional, isto é, comum a toda uma nação, tende a constituir-se, a partir de certo estágio de civilização, uma modalidade de seu uso, dita língua culta, que serve para as comunicações mais elaboradas da vida social...” (1985:58)

Ainda segundo o mesmo autor a **língua literária** é *“... uma língua escrita que se destina à expressão da literatura e cujo estudo constitui a rigor a filologia.”* (1985:109).

Língua padrão é, na definição de Herculano de Carvalho, citado na MIRADOR (1979:6815), correspondente ao conceito de língua comum e se caracteriza por: *“... a) ser a língua literária; b) ser a língua comum; c) ser a língua nacional, isto é, o idioma de Estado; d) ser, segundo o consenso coletivo, a ‘melhor’ modalidade da língua”*.

A NORMA CULTA E O ENSINO DE GRAMÁTICA NO BRASIL

Para falar-se em educação formal faz-se necessária a referência a aspectos, fundamentos e práticas de caráter político. Será aqui também referida, portanto, essa natureza da questão da linguagem, mais estritamente da problemática que envolve a língua ou variante lingüística adotada nas escolas.

Tema exaustivamente discutido por especialistas e educadores interessados na eficácia do ensino da língua materna, tem sido, no entanto, pouco levado a sério – ou estrategicamente não levado a sério – por autoridades competentes e responsáveis pelo sistema educacional. Se não por omissão de tais entidades, mas por uma prática intencional, a questão lingüística no Brasil parece acompanhar a realidade da escola que, segundo Zilberman (1987:6) *“... padece da mesma modernização conservadora que caracteriza, de modo geral, a ação governamental brasileira”*. Isto é, as reformas que se fazem acrescentam novas idéias a um sistema educacional antigo, na tentativa de renová-lo.

No âmbito do ensino de língua, a situação manifesta-se problemática e mais grave, uma vez que tais reformas permitiram o acesso, à escola pública, de grupos sociais detentores de variantes lingüísticas diversas da norma adotada pela pedagogia tradicional até hoje vigente. Os resultados desse en-

sino podem ser constatados pelos altos índices de reprovação e evasão escolar atestados em pesquisas oficiais.

Evidentemente, as causas da reprovação maciça e evasão escolar não se restringem apenas à questão lingüística; contudo, esta constitui fator sobremaneira determinante para tal fracasso. A esse respeito, expressa-se Soares (1986), com bastante lucidez, ao analisar – para explicar o fracasso escolar, no que tange à linguagem – a **ideologia do dom**, a **ideologia da deficiência cultural** e a **das diferenças culturais**. Pela primeira, concebe-se que algumas crianças possuem o dom de “bem” falar e escrever “corretamente” por serem psicologicamente bem dotadas. Frequentemente, são as que se saem bem na escola. A segunda origina-se no conceito de déficit lingüístico das camadas populares. Pessoas que sofrem privação, carência cultural, seriam destituídas de cultura; não falar o padrão lingüístico atestaria uma cultura pobre e menos complexa por parte de tal categoria social. A ideologia das diferenças culturais esteia-se em pesquisas sociolingüísticas que atestam as diferenças de linguagem entre a classe dominante e as classes populares.

Descartando a primeira ideologia acima enumerada e criticando a segunda, lembra Soares que não há culturas superiores ou inferiores e sim culturas diferentes. Despreza a educação compensatória feita em outros países, e que procuraria compensar a “falha” nas crianças de classe popular, que não falam o padrão. Propõe então o **bidialetalismo funcional** para a redução do fracasso escolar, referindo-se a Bourdieu em sua teoria do “*capital lingüístico escolarmente rentável*”. Este analisa as relações de forças materiais e simbólicas que determinam o uso da língua, objetivando:

“... mostrar que a estrutura das relações de produção lingüística depende da posição dos interlocutores na estrutura das relações de força simbólica que, por sua vez, espelham as relações de força materiais que estruturam a sociedade.”(1974:59-60)

Pela constatação óbvia das diferenças lingüísticas, reconhece Soares ser falsa a pressuposição da escola de que a linguagem legítima - das classes dominantes - já seja dominada por todos, necessitando apenas tornar-se consciente e reflexiva. Em decorrência de tal pressuposição, a escola reconhece apenas a linguagem legítima e assim cumpre “*sua função de manter e perpetuar a estrutura social, a discriminação entre as classes, as desigualdades e a marginalização*” (1974:63). Afirmando ser o bidialetalismo proposto por ela um instrumento de transformação, expressa-se ainda Soares:

“... as relações entre linguagem e classe social têm, forçosamente, de estar presentes numa escola transformadora, na definição dos

objetivos do ensino da língua materna, na seleção e organização do conteúdo, na escolha de métodos e procedimentos de ensino e na determinação de critérios de avaliação da aprendizagem.” (1974: 76)

Manifestando-se com clareza quanto à discussão do padrão lingüístico no Brasil, observa Silva:

“Nelson Rossi, Maurizio Gnerre, Magda Soares, Norbert Dittmar (...) estão entre aqueles lingüistas que têm e externam a consciência de que a manipulação do dialeto de prestígio na sociedade ultrapassa os limites da lingüística: inscreve-se, fundamentalmente, como uma questão, antes que mais, política. (1995:13)

Exemplificando, sobre o tema, com Silviano Santiago (1981) que, em meados do século, preconizava a obrigação do escritor brasileiro de utilizar, por seus personagens, o português falado por pessoas de classes sociais diversas – argumentação que motivou Graciliano Ramos a reescrever o romance **São Bernardo** –, faz Silva a relação deste fato com fatos arrolados por Geraldi (1984). Afirma e explica este último o crescimento ocorrido, entre 1970 e 1980, da clientela escolar nas escolas públicas, trazendo para estas a camada popular, exigindo, assim, um número bem maior de professores, para o qual o País não estava preparado. Estabelecendo um paralelo entre Santiago e Geraldi, Silva procura mostrar que, se a escola da época de Graciliano Ramos – no que pese a clientela privilegiada que ocupava seus bancos – levava em conta a realidade lingüística do estudante/leitor, o mesmo não ocorre hoje, na escola pública, em que coexistem falares e normas diversos. Objetiva-se, aí, atingir, pelo estudo normativo-tradicional, a norma eleita e legitimada para elite social. Diz a autora:

“A grande maioria cala e tem que deixar a escola para lutar pela sobrevivência quotidiana e continuará subalterna, na sociedade que se reproduz de geração a geração, deixando o poder e a voz com aqueles que, por herança, já os adquiriram.” (1995:33)

À página 26, a autora, comentando palavras de Corbeil (1972), segundo o qual uma língua de grande difusão caracteriza-se pelo paradoxo da variação e regulação lingüística, explicita que, para um intercâmbio lingüístico-social pleno, surge a necessidade da regulação lingüística, objetivando a unificação. Ocorrendo em diversos níveis, a regulação se dá desde a infância, no ambiente familiar, também na escola e no meio social; deste surgem os modelos lingüísticos a serem seguidos através do sistema educacional, meios de comunicação de massa etc.

Referindo-se particularmente à prática social fora do âmbito pedagógico-escolar, assevera que a regulação embasada nos dialetos de prestígio é, não apenas desnecessária – uma vez que a sociedade procede naturalmente a uma auto-regulação lingüística –, como também é ineficaz e nociva. Muito bem fundamentadas são as palavras da autora:

“Partindo do princípio segundo o qual qualquer língua histórica é um fato social que se concretiza no uso individual de cada um de seus falantes, a variabilidade individual só se restringe pelos limites que o sistema ou a “grammar” dessa língua permite. Como consequência de ser um fato social, o uso individual só é atuante na sua completude se se desencadear o processo de interação social. A interação, por meio da língua, portanto, é um comportamento social, como vários outros, embora com suas especificidades. Sendo um comportamento social, o uso de cada um, pelas necessidades comunicativas práticas e por razões de ordem simbólica (...) está restringido pelos usos daqueles com que convivem. (1995:28)

Silva afirma que até mesmo estudiosos da linguagem, instrumentalizados para compreenderem as diferenças lingüísticas, defendem a aquisição das variantes de prestígio, criando, para isso, meios de regulação lingüística embasados nestas últimas. Exclui da sua crítica, dentre tais estudiosos, os que propõem tal aquisição no sentido de propiciar uma conscientização da classe subalterna para a sua própria transformação. Propõe, então, que se proceda a um trabalho de conscientização que atinja a escola e a transcenda, atingindo a sociedade, com o objetivo de respeitarem-se as variantes individuais e as normas sociais existentes. Refere-se Silva ao Projeto NURC – estudo da norma lingüística oral culta de cinco das principais capitais brasileiras –, cuja finalidade é a descrição dos usos lingüísticos cultos, isto é, usos de pessoas cuja escolaridade atinja o terceiro grau, de modo completo. Tal descrição, por sua vez, visa a ser a base para a elaboração de uma **gramática referencial** da língua portuguesa falada no Brasil.

Afirmando haver bastante material coletado sobre a modalidade oral culta, no Brasil, graças ao NURC, e ter esse conhecimento influenciado ideologicamente os segmentos universitários, no sentido de respeitar-se a diversidade de normas no ensino da língua, acredita a autora na possibilidade de criar-se um projeto pedagógico que leve em conta a pluralidade de dialetos e normas no Brasil. Apresentando farta exemplificação da heterogeneidade dialetal brasileira, bem como aludindo ao fato da comprovação, pelo Projeto NURC, da variação na norma culta brasileira, apresenta dados comprobató-

rios de tal variação e relembra, mais uma vez, a questão colocada por Geraldi (1984), segundo o qual a escola brasileira - representada aqui pelos professores, que provêm das mesmas classes sociais da clientela dessa instituição - “*está impotente diante da realidade social com que se defronta*”. Desse modo, conclui:

“As vozes brasileiras não podem mais deixar de ser ouvidas, se o país quer de fato uma escola para o povo brasileiro, em geral, como diz que quer desde a década de 70. (...) Já dispomos de um instrumental descrito pelos especialistas que permite a construção de novos materiais pedagógicos que, a partir das várias formas de oralidade, possam, como partida, desenvolver formas de dizer outras, sobretudo e em função do escrever.” (1995:80)

Na sua obra intitulada **O jornal na sala de aula**, Faria (1994), reconhecendo a inoperância do ensino gramatical da norma culta, justifica a sua proposta de ensino da língua portuguesa através de textos jornalísticos. Faz um relato histórico da hegemonia dos textos literários - os “*clássicos*” - produzidos pelos “*bons autores*”, adotados tradicionalmente pela instituição escolar a qual, a despeito da ação modernista ter minimizado a supervalorização de tais textos, mantém estes como modelo para o ensino da língua. Argumenta ainda com o fato de que, ao mesmo tempo em que se adotaram, nos livros didáticos, autores nacionais e contemporâneos, conservou-se o “*ensino tradicional da gramática, tanto no seu conteúdo purista e alienado da realidade lingüística de nosso tempo, como na sua metodologia anacrônica*” (1994:10).

A proposta da autora se fortalece em Perini (1985), que afirma dever-se buscar nas obras – escritas – de caráter técnico e jornalístico, a descrição do português padrão, uma vez que tais obras refletem uniformidade lingüística, mesmo que sejam oriundas de qualquer lugar do País.

Luft (1985), autor de tratados ortográficos, gramáticas e dicionário da língua portuguesa, defende, enfaticamente, uma mudança radical no ensino da língua materna. Afirma de modo categórico estar a culpa pelo fracasso do ensino do vernáculo na adoção e prioridade da gramática normativa, a seu ver purista, alienante. Fundamentando-se em conhecimentos de lingüística, propõe dar-se prioridade à gramática autêntica, natural, isto é, ao sistema de regras internalizado pelo falante, e que permite a este, através da língua, compreender e produzir mensagens.

Tal como Perini, considera o ensino de gramática dispensável para dominar-se a língua. Indispensáveis, por sua vez, seriam a leitura, a análise e a interpretação de bons textos. São palavras de Luft:

*“... expressar-se de maneira clara e eficiente independe da **Gramática artificial** (livro, disciplina), mas liga-se à gramática natural, interior, implícita. (...) Por que os professores em geral não capacitam melhor os alunos para a comunicação oral e escrita? Porque, em vez de fazê-los trabalhar **INTENSAMENTE** com sua gramática interior, fazendo frases, compondo textos, lendo e escrevendo, pretendem impor-lhes Gramática, teorias e regras. Um **ENSINO GRAMATICALISTA** abafa justamente os talentos naturais, incute insegurança na linguagem, gera aversão ao estudo do idioma, horror à expressão livre e autêntica de si mesmo.”* (1985:22)

Ao afirmar que a gramática natural é **flexível** e **variável**, refere-se a Cunha (1964:17 e 25), segundo o qual a língua, por ser produto social, não pode ser imutável; contrariamente, deve evoluir sempre, condição básica para a sua sobrevivência.

Esteando-se nos fatos e nas críticas que têm sido feitas às noções e práticas da gramática tradicional, Franchi (1987) assevera que a tendência geral diante de tais críticas é ou a não adoção do estudo gramatical ou este estudo dissimulado, sob novas fórmulas e rótulos. Arrola, ainda, uma série de atitudes consideradas falhas na prática pedagógica, para finalmente apresentar a sua proposta: comentar as relações entre gramática e criatividade, revendo a noção desta última; apresentar alguns aspectos gramaticais sobre os quais recaem as críticas; sugerir meios de renovar o ensino gramatical.

Remontando a autores e épocas pregressas, o autor conceitua criatividade: *“... é, pois, mais que um elo entre o conhecimento e a arte. Liga-os à própria vida e à ação do homem sobre o mundo (sic). Mais que elo entre diversas atividades e projetos, é condição deles”* (1987:11). Afirma haver duas características básicas da criatividade: a) a de manifestar-se em práticas intersubjetivas e, por isso, sujeitas a regras; b) por estar na base de todas as atividades humanas - as práticas ativas.

Partindo dessas afirmações, Franchi adota como ponto de vista fundamental o pressuposto de que a ação pedagógica deve priorizar a criatividade. Ao compatibilizar linguagem e pensamento, afirmando que à primeira cabe criar, transformar a realidade, assevera que aquela se baseia em regras por ser um fato social. Contudo, são regras sujeitas à criatividade.

Partindo dessa idéia, Franchi propõe que se estudem as estruturas lingüísticas para, através das mesmas, chegar-se a uma interpretação própria da realidade, uma vez que, quanto maior o domínio dos recursos expressivos de uma gramática, pelo falante, maior é a possibilidade deste de ser criativo.

O autor qualifica como meia verdade as palavras de Jakobson, quando este afirma não haver criatividade a não ser na linguagem figurativa. Assim se expressa Franchi:

“... construir os simulacros da metáfora ou grifar a representação pela metonímia são certamente processos criativos em um certo sentido de criatividade. Mas estou querendo dizer muito mais: há uma atividade criativa mesmo quando a linguagem se sujeita a suas próprias regras e há criatividade na construção das expressões mais simples e diretas em cada um de nossos atos comunicativos. Há criatividade até quando nada falamos e nos servimos da linguagem no solilóquio e no silêncio da reflexão em que reorganizamos os construtos anteriores da experiência.” (1987:13)

Referindo-se ao problema escolar quanto ao ensino gramatical, afirma que aquele consiste no fato de, além de repetirem-se métodos, conceitos etc., sem uma reflexão, há um agravante, o fato de adotar-se, nas instituições escolares, uma só concepção de gramática quando, na verdade, a prática escolar esteia-se numa diversidade de concepções: desde a concepção aristotélica, passando por Port Royal e Soares Barbosa, até Jespersen e Saussure. Contudo, a problemática estaria centrada na existência de duas tendências diversas, que têm sido postas em prática no contexto escolar: o estudo da metalinguagem gramatical - sistema nocional - e a prescrição de normas gramaticais. Quanto à primeira tendência, apresenta o autor exemplos das já tão publicadas incoerências da G.T.¹, por autores diversos. O texto a seguir ilustra a crítica feita pelo autor:

“... uma elaboração mais moderna de uma teoria nocional teria que evitar alguns vícios radicais da visão tradicional. (...) essa concepção (da teoria nocional), já para os primeiros que a experimentaram, mostrou logo suas insuficiências descritivas. Por exemplo, a medieval e clássica discussão das nominalizações. De fato, entre os substantivos logo se encontram ações (“discussão”, “nominalizações”, “ações”) e estados (subjetividade, tranqüilidade”, “fome”) e qualidades (beleza, rapidez, capacidade) e relações (proximidade, pertinência, irmão) e até proposições inteiras (o fato de que eu estou escrevendo sobre a linguagem). Fica-se em um círculo vicioso:

essas palavras e expressões quero que sejam, por alguma razão, substantivas; substantivo é a palavra que designa as coisas; então essas palavras designam coisas. Ou (sic) outras “coisas“ (que não seriam bem coisas), tomadas como coisas!” (1987:26)

A outra tendência, o caráter prescritivo, explicitamente existente nos manuais da gramática escolar, é apontado como repressivo. São palavras do autor, referindo-se à obra cujo título não é citado e que contrapõe gramática a lingüística:

“A gramática - dizia o livrinho - tenta codificar e fixar o chamado uso idiomático. Desta maneira, ela assume um papel originariamente didático. Entretanto, como pretende fixar esse mesmo uso, a gramática passa a ser dogmática, na medida em que se reveste da prerrogativa de ser uma gramática acadêmica ou de autoridade. É somente por ter que encontrar justificativas para agasalhar certos usos e repudiar outros que a gramática se ocupa de descrições, aproximando-se e às vezes invadindo áreas da lingüística (...)” (1987:27)

Embora excessiva, a transcrição de Franchi, aqui, faz-se necessária pela força de suas palavras:

“É justamente essa posição que justifica, inteiramente, o desapareço pelo estudo gramatical nas escolas. Quando a gramática se estuda (sic) pelos seus aspectos descritivos, vimos a pobreza de seus critérios e a inadequação dos métodos: faz-se da linguagem um objeto morto para as biópsias e autópsias da segmentação, da análise, da classificação. Quando incorpora a noção de uso, volta teimosamente e impertinentemente à concepção normativa: faz do uso da língua uma questão de disciplina, de obediência a “dogmas”, com forte componente elitista e repressivo. É como se não existisse nada em toda a publicação da sociolingüística. Quando se deve aprender a modalidade culta? Mas isso não permite reduzir o estudo gramatical a um manual de etiquetas. Nem (sic), muito menos, excluí-lo da lingüística. Ao contrário, a teoria gramatical é o núcleo dessa ciência.” (1987:27)

A seguir, o autor propõe, diante das incoerências arroladas, que se restitua à gramática o seu aspecto criativo, através da prática de exercícios escolares centrados em revisão e transformação de textos dos alunos por eles próprios, para que os mesmos percebam o acervo de formas lingüísticas de que dispõem, deixando-se a descrição de tais processos - aspecto nocional

- para um momento posterior, quando, havendo a necessidade, os alunos criariam uma teoria gramatical para descrever tais processos.

No sentido de explicar a razão pela qual as G.Ts. mantêm as definições da já conhecida metalinguagem gramatical, o autor cita Lyons, segundo o qual a G.T. vem operando com elementos prototípicos para descrever a língua. Este fato seria constatado, por exemplo, na definição do verbo que tem, segundo tal gramática, como característica básica expressar ação, estado ou fenômeno mas, cujos exemplos, de fato, ilustram também qualidades, sentimentos ². Contudo, por ter um número expressivo de exemplos que justifiquem a definição dada pela G. T., aquela passa a ser adotada como representativa daquela categoria. Esse é, segundo Franchi, um expediente utilizado pela G.T. diante da constatação da complexidade de uma língua natural.

Assim, diante dessa constatação, trataram os gramáticos tradicionais de acrescentar ao critério nocional o morfológico, o distribucional, o transformacional, o relacional etc., predominando, hoje, nos exercícios escolares, os critérios mórficos e distribucionais. Desse modo, acha impertinente exigir dos alunos que decorem definições nocionais, afirmando que a diversidade de critérios aplicada leva, pelo uso de um ou de outro, a resultados completamente diferentes. Acrescente-se a isso o fato de que, na busca da solução pelo aluno, há o esquecimento da finalidade do ensino gramatical que é *“compreender os diferentes processos pelos quais o sujeito atua lingüisticamente”*. Afirma, ainda, não achar problemática a adoção de uma diversidade de critérios, mas que o ideal seria distinguir cada um dos critérios, ter-se consciência do momento em que cada um deve ser aplicado.

Na tentativa de resgatar o que de positivo houve na tradição lingüística, o autor menciona o que considera ser o sentido adequado de “uso” da língua: a inclusão, no ensino da gramática, de aspectos da retórica e da poética, levando, assim, o ensino escolar a uma prática que envolva *“língua e discurso, neste compreendendo a peroração e a literatura”*. Afirma, lamentando, ter a escola eliminado tal prática, o que se lhe afigura como perda, uma vez aquela atividade é *“verdadeiramente criativa”*. Leia-se a seguir:

“Esta (a Retórica), no sentido mais abrangente, fazia parte da formação lingüística do jovem que, pelo discurso, pudesse participar ativamente na vida social. Era a arte de articular (sic) os recursos expressivos sempre relacionando-os a situações em que devesse intervir. A “dispositio” supunha a consciência dessa situação e um processo ordenador do discurso a seus propósitos em uma atividade seletiva e criadora; exigia a intenção (vontade), a opção e a crise.

Em sentido mais estrito, diriam os antigos retóricos, a ordenação dos recursos expressivos se encontrava na gramática, considerada sempre como instrumental; mas, acima da obrigação gramatical (nesse sentido estrito) estava a obrigação retórica instituindo um conflito: entre a “licença” e o “vício”, o critério decisivo de distinção e de escolha era o do sucesso, da “felicidade” do discurso.” (1987:28)

Referindo-se, a seguir, à decadência da retórica, afirma que, por servir à imitação, destituiu-se do seu conteúdo e de sua finalidade. Substituindo seu aspecto criativo e crítico pela mera forma e pela normatividade, afastou-se do seu escopo que era gerar a reflexão e permitir a ação do homem pela linguagem.

Distinguindo as atividades lingüísticas, epilingüísticas e metalingüísticas, apresenta Franchi a sua proposta como “*estratégia de aproximação à teoria gramatical.*” Aponta como prioridade para o ensino fundamental - o das primeiras séries escolares – as **atividades lingüísticas** – o exercício mesmo da linguagem – e as **epilingüísticas** – a reestruturação de texto pelo aluno, as comparações e substituições de expressões da língua etc. -, sem que o professor faça menção aos conceitos gramaticais.

Só após tais exercícios e a partir da necessidade é que o aluno iria, pela sua intuição e observação formular hipóteses para a construção de um sistema nocional. Esta, a prática metalingüística, ocorreria como última etapa dos estudos gramaticais.

Evidenciando a face política do ensino da língua vernácula, particularmente quanto ao ensino gramatical, Possenti (1983) distingue três conceitos de gramática:

- 1 - conjunto de normas lingüísticas a serem adotadas pelos que querem se expressar “corretamente”, nas modalidades oral e escrita. Trata-se aqui da gramática tradicional prescritiva;
- 2 - conjunto de regras que permitem ao falante construir seus enunciados, e que são descritos pelos cientistas da linguagem, a partir da análise de um dado “corpus”;
- 3 - conjunto de regras internalizadas pelo falante e que lhe permitem entender e produzir enunciados na sua língua materna. Trata-se da gramática natural ou gramática do falante.

Partindo do ponto de vista óbvio segundo o qual uma gramática refere-se a uma língua, afirma haver um conceito de língua respectivo a cada conceito de gramática. Desse modo, distingue três conceitos de língua:

1 - variante utilizada por uma comunidade lingüística que se caracteriza pela pressuposição de que aquela seja utilizada por pessoas cultas, e que exclui outros usos ou variantes, considerados errados, alheios à língua. A este conceito dá-se o nome de língua culta ou padrão;

2 - construção teórica, de caráter abstrato que, embora não endosse qualquer preconceito contra qualquer língua ou variante lingüística, não leva em conta a variação do sistema, perceptível nas flutuações da fala;

Possenti critica não a cientificidade de tais teorias, mas o fato delas estarem vinculadas a ideologias, o que lhes atribui traços restritivos. Exemplifica, dentre outras correntes, com o gerativismo, uma vez que a Gramática Gerativa “*só considera enunciados ideais produzidos por um falante ideal que pertença a uma comunidade lingüística ideal*”; (Possenti, 1984:33)

3 - conjunto de variedades lingüísticas utilizadas pelos falantes de uma comunidade e que integram o sistema lingüístico abstrato.

A partir daí, Possenti chama a atenção para o fato de que as línguas estão intimamente ligadas aos seus falantes que, por sua vez, atribuem-lhes valores, que elas sofrem variação e, finalmente, que mudam. Passa, então, o autor, a explicitar o sentido político da adoção da variante culta, isto é, por ter sido eleita por uma dada classe social poderosa que, desse modo, atribui a essa variante o estatuto de legítima. Assevera que as gramáticas do tipo 1, por excluírem a fala e elegerem apenas os clássicos evidenciam assim a sua natureza política. Desse modo, excluem a variação oral escrita, os regionalismos, assumindo uma “atitude purista e arcaizante” por considerar erro o desvio à norma adotada.

Continua, afirmando que gramáticas do tipo 2 são políticas, uma vez que, embora tenham como ponto de partida a oralidade, acarretam “*a consagração da variedade padrão como representante ideal das regras da língua, bem como por excluírem o aspecto histórico das línguas, a causa social das mudanças*”.

Gramáticas do tipo 3 são, segundo Possenti, políticas, uma vez que os falantes exercem, coletivamente, o poder de estabelecer, normalizar o que constitui a variante aceita pela comunidade e, conseqüentemente, as variantes rechaçadas, estigmatizadas.

Após análise – quanto ao aspecto sintático – de gramáticas normativas da língua portuguesa, vigentes no Brasil, **HAUY** (1987) denuncia as incorreções, incoerências e contradições existentes em tais compêndios, diga-se, de passagem, dos gramáticos de maior credibilidade histórica no País.

Afirmando constituir um pré-requisito a qualquer conceituação que pretenda ser científica “a investigação sistematicamente ordenada dos objetos que se relacionam com a referida investigação” e que:

“... o nível de cientificidade só é adquirido quando o conhecimento atende a determinado número de critérios formais e os seus enunciados obedecem a determinadas leis de construção de proposição” (1987:6),

assegura a autora que essa não foi a orientação adotada pelos gramáticos nas obras acima referidas. Inicia-se, desse modo, sua descrição, evidenciando as **falsas definições** no estudo da oração. Enumera os exemplos e respectivos autores que concebem **a oração como expressão de um juízo**:

“Proposição, oração ou sentença é a frase que contém uma declaração formal, constituída por uma ou mais palavras.” (Pereira, 1947:208)

“Oração é um agrupamento de palavras formando um juízo. O que caracteriza a oração é afirmação.” (Góis, 1950:208)

“Oração é a expressão de um juízo por palavras.” (Góis e Palhano, 1963:135)

“A oração é a expressão verbal do juízo” (Parisotto, s.d.:23)

Citando Fatone (1952), segundo o qual nenhuma oração no imperativo expressa um juízo porquanto nas ordens, súplicas ou pedidos não se afirma nada, afirma Haury (1987):

“... se todo juízo é uma afirmação da conveniência ou desconveniência entre duas idéias (...) considerando-se oração a expressão verbal de um juízo, não se poderá admitir também como orações as interrogativas, imperativas e optativas, uma vez que em nenhuma delas se faz uma afirmação. (...) Incoerentemente, também, segundo esses mesmos gramáticos (...) tanto são orações as absolutas e as coordenadas independentes, quanto as subordinadas (...) como se estas, apesar de subordinadas, isto é, de dependentes de outros, pudessem por si mesmo exprimir juízos. (...) Verifica-se, pois, que nem sempre há correspondência entre a estrutura da proposição, considerada na lógica tradicional como o enunciado verbal do juízo, e a oração, tida na Gramática como a expressão de um juízo.” (1952:12-13)

A seguir, Haury arrola os autores que definem **a oração como um conjunto de palavras com sentido completo**:

“Frase é qualquer enunciado com sentido próprio.”;

“Oração é a menor unidade da fala com sentido completo.” (Luft, 1971: 126)

“Frase é a combinação de palavras que exprime um pensamento.”;

“Proposição (ou oração) é a frase de sentido completo, que contém declaração de alguma coisa.” (Pereira, 1947:18)

“Frase - manifestação de um pensamento ou de um sentimento através da língua.”;

“O tipo de frase comum é a chamada oração ou proposição, de natureza representativa, quer dizer que tem por fim a comunicação de um pensamento.” (Elia, 1962:69)

Observa Haury que, segundo alguns autores, oração *“é a frase de estrutura sintática S - P”*; para outros, *“é frase ainda que sem a estrutura sintática S - P”*, e que *“ora a oração é frase constituída com um verbo, ora oração é frase mesmo destituída de verbo”* (Haury, 1987:16-17).

Continua a autora, transcrevendo as definições encontradas:

“Oração é a frase de estrutura sintática S – P.”

“Frase: declaração contida (sentido completo) em uma palavra ou conjunto delas.”

“A frase, considerada em seus elementos estruturais – sujeito e predicado – é a oração.” (Oliveira, 1960:22)

“Frase é todo enunciado capaz de transmitir a quem nos ouve ou lê, tudo o que pensamos, queremos ou sentimos.”

“Oração é frase de estrutura sintática que apresenta, normalmente, sujeito e predicado...”

“Obs.: Não têm estrutura sintática, portanto não são orações, não podem ser analisadas sintaticamente, frases como: Socorro! Muito riso, pouco siso.” (Cegalla, 1980:123)

“Oração é a frase mesmo sem a estrutura sintática S - P.”

“Oração é a unidade do discurso.” “A oração pode ser constituída por uma seqüência de vocábulos ou por um só vocábulo:... Fogo! Parada de ônibus.” (Bechara, 1979)

“É preciso distinguir duas classes de palavras-oração. Na primeira, estão aquelas que têm habitualmente dois núcleos (S - P) que se constituem por uma questão de estrutura vocabular da língua, o que é comum em português, espanhol, italiano.”

“Exemplo: Canto → cant – o;
ação – agente;
P – S.”

“Há também aquelas palavras-frase do tipo sim, não, talvez...” (Borba, 1979:86)

“Oração é frase construída com um verbo.”

“Frase é a unidade do discurso suficiente por si mesmo para estabelecer comunicação.”

“Pode a frase ter, ou não, verbo.”

“Oração é a frase formada em torno de um verbo.” (André, 1979:243)

“Frase é um conjunto de palavras com sentido completo.”

“Oração é a frase que apresenta verbo ou locução verbal.” (Mesquita e Martos, 1980:235-236)

“Oração é frase mesmo destituída de verbo.”

“Quando expressamos os nossos pensamentos e sentimentos, servimo-nos de frases, que são as enunciações de sentido completo....”

“Mais variados são ainda os matizes de entonação que apresentam as orações exclamativas...: Meu amor!”

“Do exposto, verificamos que a linha melódica tem uma função essencialmente oracional. Ex.: Pois não!” (Cunha, 1980:25-120)

“Mas, como se sabe, nem o sujeito nem o predicado são indispensáveis para que haja oração e nem mesmo é necessária a existência de classes normais e/ou verbais para exprimir uma predicação. Cp:

(52) “Chove.”

(53) “Formosura, seu major”. (Sagarana, p. 34)

(54) Cabelos longos, idéias curtas.”

“Os enunciados acima têm estatuto de oração embora em (52) não haja sujeito, em (53) a predicação não tenha verbo e em (54) o sujeito e o predicado sejam expressos por sintagmas nominais.” (Borba, 1979:86)

Comentando os trechos acima, Haury critica o fato de os autores referidos, considerando a frase com um enunciado de sentido completo, e definindo a oração como frase, com estrutura sintática S – P ou sem ela, quer em torno de um verbo ou sem ele, levarem o leitor à conclusão de que qualquer estrutura oracional deve ter sentido completo. Afirma que:

“...as interpretações não só antagônicas, mas também contraditórias, do ‘sentido completo’, tornam ainda mais enganosas essas definições de oração. Assim, há os que entendem ‘sentido completo’ dependente da situação e do contexto e outros, independente...” (1987:19).

Haury exemplifica os falsos silogismos em relação a frase e oração:

...

“toda frase deve ter sentido completo.”

“Já dissemos que a oração não precisa ter sentido completo.” “Oração é o tipo de frase que, normalmente, se compõe de sujeito e predicado.” (Sacconi, 1979:155-57)

Procedendo à crítica, diz a autora:

“... apesar de orientada pelo mesmo critério do ‘sentido completo’, essa comprovada diversidade de ‘opiniões’ sobre um fato sintático (...) define-se como enganosa, tanto pelo forma como pelo conteúdo.

(...) por dependerem de outras orações, as subordinadas não podem logicamente ter sentido completo; e, se, por um lado, a oração subordinada (...) não pode subsistir por si mesma, por outro lado, a oração chamada principal ou regente só se completa, em certos casos, com a enunciação da subordinada ou subordinadas.” (1987:21 e 22)

Quanto à definição segundo a qual “**A oração é uma frase com estrutura dual (S – P)**”, afirma Haury (1987):

“... se nem toda oração tem sentido completo e nem toda oração é expressão de um juízo, (...) definir oração como ‘ uma frase – ou membro de frase – **com estrutura dual**’ é uma definição igualmente falsa”. (1987:23)

Evidencia a autora a existência de tais definições na **Novíssima Gramática da Língua Portuguesa**, na **Gramática Normativa da Língua Portuguesa** e na **Gramática Fundamental da Língua Portuguesa**:

“*Oração é a frase de estrutura sintática que apresenta, normalmente, sujeito e predicado, e excepcionalmente, só o predicado.*” (Cegalla, 1980:123)

“*Oração é a frase – ou membro de frase que se biparte normalmente em sujeito e predicado.*” (Rocha Lima, 1979)

“*Oração é uma frase com estrutura dual, em que, a propósito de um ser (sujeito), se diz alguma coisa (predicado).*” (Melo, 1970)

Continua Haury a sua crítica, afirmando que a gramática considera sujeito e predicado como termos essenciais da oração; que os reconhece teoricamente, como termos essenciais e, portanto, de igual valor lógico, mas ao mesmo tempo e contraditoriamente, no caso do sujeito e predicado representados por orações, classifica um deles como principal e outro como subordinado. Assim, quando o sujeito e o predicado são representados por orações a Gramática os considera à parte, e não como elementos ou parte de um todo.

Haury denuncia a má exemplificação nos compêndios gramaticais como uma falha significativa:

“...essa má exemplificação (...) evidenciará não só a multiplicidade (...) de conceituação e de análise dos fatos gramaticais e a flagrante displicência na revisão das várias edições e reedições dos compêndios gramaticais, muitas vezes compilados de autores do passado, sem nenhuma preocupação crítica (...)”. (1987:26)

Seguem, adiante, alguns dados comprobatórios das afirmações da autora:

A - NO ESTUDO DO PERÍODO

“a) Orações coordenadas”:

Evanildo Bechara (1979) - **Moderna Gramática Portuguesa.**

p. 160 - “**Conjunções coordenativas**”

“d) **Conclusivas**: quando ligam orações que encerram uma conclusão: logo, pois (no meio ou no fim oração), portanto, por isso, etc”.

p. 245 - “**Particularidades de estruturação sintática oracional.**”

“6) As orações quer **principais** quer **subordinadas** podem ter um **advérbio** que mostre a relação em que essas orações se acham com pensamento expresso anteriormente: ‘Estudemos, portanto, e não nos deixemos dominar pela preguiça’. (Ribeiro e Vasconcelos, Gramática, 251)”.

Comentário de Huay: “Além da contradição que se estabelece no confronto dessas afirmações, há lapsos na exemplificação: nem é **advérbio** a palavra portanto, no exemplo citado, nem é **principal** ou **subordinada** a oração que exemplifica a lição.” (Huay, 1987:27-8)

“b) Orações subordinadas”:

Antenor Nascentes (1959) - **Método prático de análise sintática.**

p. 56 “As orações **substantivas** normalmente são introduzidas pelas conjunções **que** e **se**.

Podem também ser introduzidas, nas **interrogativas indiretas**, pelos pronomes **quem**, **que**, **qual** e **quanto** ou pelos advérbios **quando**, **como**, **onde** e **porque**.

[Quem avisa] amigo é.

Quem avisa = oração subordinada substantiva **interrogativa indireta**.”

Comentário de Huay: “Nem sempre se entendem como **interrogativas indiretas** as orações **substantivas** iniciadas pelos pronomes indefinidos **quem**, **que**, **qual** e **quanto**, bem como pelos advérbios **quando**, **como**, **onde** e **porque**, como é o caso desse exemplo e como as interpretam, de modo geral, as gramáticas vigentes.

Não se justifica, por exemplo, classificar indistintamente como **interrogações indiretas** as construções:

“Perguntei-lhe [quando chegou]” e “Percebi [quando ele chegou]”; “Quero saber [quem é meu amigo]”, “[Quem avisa] amigo é” e “Bem sabes [quem é meu amigo!]”.

Já Said Ali observara em sua **Gramática secundária da língua portuguesa** que,

“sendo as expressões **como, quanto, quão, que** aplicadas tanto em frases interrogativas como em frases exclamativas, casos há que se devem interpretar como exclamações indiretas: *Olha como ela chora! Bem sabes quanto me custa! Olha que infinidade de moedas, etc.*” (Haury, 1987:34)

B - NO ESTUDO DA ORAÇÃO

“a) Sujeito”:

José Oiticica (1958) - **Manual de análise**

p. 221 “Do pronome objetivo como sujeito

1. Mande-i-o viajar

2. Essa sintaxe é latina, e com frase progressiva, **pode estar o verbo em gerúndio** ou infinito precedido de **a**. Ex.: a) *Deixei-as dormindo;* b) *Quero-as dançando ou a dançar...*”

Cândido de Oliveira (1960) - **Análise sintática**.

p. 167 “Os pronomes oblíquos **me, te, se, o, nos, vos** funcionam como **sujeito do infinitivo** (caso único na língua: pronome oblíquo funcionar como sujeito)”

“b) Predicado”

Domingos Cegalla (1980) - **Novíssima gramática da língua portuguesa**.

p. 226 “ ‘A Lua ia alta’

- ia = verbo de ligação
predicado nominal”

Adriano da G. Kury (1978) - **Lições de análise sintática**.

p. 22 “ ‘A Lua ia grande e bela’ (Garret, VMT, 303)

- ia = verbo intransitivo.

Predicado verbo-nominal”

Cândido Oliveira (1960) - **Análise sintática**

p. 67 “*Verbos de ligação:*
‘Todos voltaram alegres’.”

Comentário: “*Cândido de Oliveira desconhece o predicado verbo-nominal com predicativo do sujeito. Tanto na **Revisão gramatical** como na **Análise sintática** ensina esse gramático: ‘O predicado é verbo-nominal quando possui dois núcleos: verbal e nominal - o que ocorre quando há **predicativo de objeto**’.*” (Haury, 1987:64)

Esses são apenas alguns trechos selecionados da obra de Haury (1987), que apresenta um farto material para a análise crítica por parte não apenas de docentes da língua portuguesa mas de teóricos ou pessoas cujo interesse seja viabilizar a eficiência do ensino do vernáculo no Brasil.

A partir do testemunho dos autores aqui citados e de muitos outros que, devido ao caráter restritivo deste trabalho, aqui não foram incluídos, fica evidenciada a necessidade premente de tomar-se uma atitude que modifique, radicalmente, a situação hoje configurada quanto ao aspecto pedagógico do vernáculo, no contexto nacional.

As insatisfações com o ensino de gramática que, por sua vez, tem como objeto a norma culta vêm sendo manifestadas não apenas pelos teóricos da língua, mas sobretudo, por alunos e pelo corpo docente que ministra disciplinas dessa área da linguagem. Dispensável é repetir-se o que expressou cada autor acima arrolado. Cabe, porém, reiterar-se que toda língua natural muda, e é a partir deste fato - excluindo-se o aspecto político - que cabe a discussão.

A língua, além de na sua essência comportar a mutabilidade, é veículo de culturas. A esse respeito, leiam-se os trechos a seguir, por mim escritos:

*“A mutabilidade como fenômeno natural, essencial e indispensável à existência de toda língua natural é aqui colocada por Coseriu, que, por esse motivo, descarta a colocação do problema enquanto busca da **causa**, do **porquê** dessa mutabilidade, como se a imutabilidade fosse pertinente às línguas naturais. Desse modo, perguntar*

*por que mudam as línguas, equiivaleria a perguntar-se, por exemplo, por que o homem sente fome ou sede. Portanto, **mudar** é inerente e vital às línguas, assim como comer e beber (satisfazer a sede) é inerente e vital ao homem.” (Fonseca, 1995:209).*

*“(…) a **condição cultural** é considerada integrante da língua mesma, donde se infere que os fatos “externos” ou culturais não podem ser considerados indiretos - no sentido de ter somenos importância - no processo da mudança lingüística, porquanto constituem uma das partes integrantes desse processo, sem o qual o mesmo não haveria. Analogamente à industrialização de um objeto, os fatores “externos” – o contato interindividual que permite a transformação do saber lingüístico do falante – seriam os condutores da matéria-prima – a diversidade lingüística dos falantes – que devem passar por um processamento-assimilação, ou seja, a seleção a que o saber ou o sistema lingüístico procede - até chegar ao “produto”, que é, na verdade, metamórfico, transformável (...)”*

“(…) se se lança mão das explicações filosóficas, e se considera a dialética existente no homem, nos produtos da sua ação, na natureza, enfim no existir, infere-se facilmente que a língua real, como parte da natureza, traz na sua aparente inércia – visão possibilitada pela observação numa data sincronia, na qual as mudanças são inobserváveis – as transformações inerentes, implícitas nela própria enquanto língua natural.” (Fonseca, 1995:217)

Desse modo é, no mínimo, incoerente, absurdo manter-se o ensino de uma norma lingüística e, conseqüentemente, de uma gramática anacrônicas, em nome de um purismo decadente, alienante, em defesa de obras cuja variante lingüística deveria servir como referência da historicidade da língua e não como padrão a ser **coercitivamente** seguido, nas modalidades oral e escrita.

Quanto aos outros aspectos da questão gramatical – as definições contraditórias, falaciosas e incoerentes, a má exemplificação etc. –, os autores aqui citados já o disseram e explicitaram com clareza.

Há, portanto, acredito, e, com base nas afirmações feitas pelos autores acima, pelo menos duas vertentes que podem nortear a aquisição de soluções para tal problemática.

A primeira se caracterizaria por uma ação de caráter eminentemente político e desprovida do preconceito lingüístico, pela qual se aceitariam os falares ou variantes individuais e/ou as normas das classes socioculturais que

freqüentam as escolas - basicamente as escolas públicas. Essa aceitação se justificaria, mais do que obviamente, para tornar possível e **eficaz** a transmissão de uma metalinguagem a essa clientela escolar que não domina o padrão lingüístico culto. Esse seria o primeiro passo na busca da eficiência de tal ensino, acrescentando-se a esse o trabalho exaustivo com textos literários e não literários de autores nacionais contemporâneos, através de leitura, interpretação crítica e produção de textos, quer sejam eles, acredito, de quaisquer naturezas: orais, escritos e transmitidos por vídeo.

Essa opção implicaria, evidentemente, na exclusão do ensino da gramática tradicional ou num ensino gramatical que tenha como padrões a serem descritos as variantes cultas e as não cultas da língua.³

A segunda vertente levaria a um ensino que tivesse como base uma gramática unificada, totalmente reformulada a partir das críticas elencadas. Desse modo, essa nova gramática teria como objeto de descrição uma variedade lingüística contemporânea que se prestasse ao uso literário e não literário, isto é, que apresentasse caracteres representativos das falas **brasileiras** em situação, evidentemente, formal, que configurasse, enfim, um uso elaborado⁴ da língua, porém acessível às diferentes classes sociais. Tal gramática pressuporia, ao ser reformulada, a eliminação das contradições, incoerências, disparidades e falácias nas conceptualizações e exemplificações dos fenômenos gramaticais da língua. Complementarmente, seriam reelaborados os objetivos do ensino da língua, para adequarem-se à realidade do alunado da escola brasileira; do mesmo modo, conteúdos e métodos seriam escolhidos em função do perfil desse alunado.

Acredito que com a adoção de tais providências e efetiva prática, a partir da 8ª série escolar fosse bastante plausível a inserção de noções de Retórica - nos moldes da Retórica verdadeira, tal como afirma Franchi (1987) - no sentido de levar o aluno à criatividade, ao exercício crítico, ou seja, “*à reflexão sobre os processos de criação e ação humana pela linguagem*”.

Sumarizando, posso afirmar que há, na verdade, diversos caminhos para solucionar-se a problemática descrita; vontade política é o de que necessitamos para erradicar ou, ao menos, minimizar essa situação injusta e prejudicial, que se reproduz a cada geração que adentra as nossas escolas.

Oxalá nos esforcemos para concretizar a reformulação do ensino do vernáculo, ao menos tal como é descrito na segunda direção acima explicitada, por ser esta mais factível, uma vez que a primeira vertente retrata uma situação ideal, nobremente ideal porque esteada na ciência e na igualdade de direitos - noções bem colocadas aqui por Soares (1986) e Silva (1995) - po-

rém muito menos exeqüível, por demandar decisões políticas que os nossos governantes, certamente, não teriam coragem de assumir.

NOTAS

¹ Leia-se **Gramática Tradicional**.

² Observem-se, por exemplo, os verbos *brilhar* e *amar*, respectivamente, nos exemplos: *A pedra brilha, Luiza ama*.

³ No sentido de justificar a adoção de mais um padrão lingüístico, cabe lembrar a colocação de Silva (1995), segundo a qual a comunidade, no intercâmbio lingüístico, procede a uma auto-regulação.

⁴ Leia-se sobre níveis de linguagem: Câmara Jr. (1985), Vanoye (1987) e Preti (1977).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AZEREDO, J. C. de. *Iniciação à sintaxe do português*. Rio de Janeiro: Zahar, 1990, p. 16-22.

ANDRÉ, Hildebrando A. de. *Gramática ilustrada*. 2ª ed. rev. aum. São Paulo: Moderna, 1979.

BECHARA, Evanildo. *Moderna gramática portuguesa*. 24ª ed. São Paulo: Nacional, 1979.

BORBA, F. da Silva. *Teoria sintática*. São Paulo: T.A. Queiroz: Editora da USP, 1979.

CÂMARA JR., J.M. *Dicionário de lingüística e gramática*. 12ª ed. Petrópolis: Vozes, 1985.

_____. *Manual de expressão oral e escrita*. 8ª ed. Petrópolis: Vozes, 1985.

CEGALLA, Domingos Paschoal. *Novíssima gramática da língua portuguesa*. 21ª ed. São Paulo: Nacional, 1980.

CORBEIL, J. Éléments d'une théorie linguistique. In: BEDARD, E., MAURIS, J. (Orgs.) *La norme linguistique*. 1972, p.281-303.

- COSERIU, E. Sistema, norma y habla. In: _____. *Teoría del lenguaje y lingüística general*. 2ª ed. Madrid: Ed. Gredos, 1967.
- CUNHA, Celso. *Gramática do português contemporâneo*. 8ª ed. rev. Rio de Janeiro: Padrão, 1980.
- _____. *Uma política do idioma*. Rio de Janeiro: Livraria São José, 1964.
- ELIA, Sílvio E. *Dicionário gramatical*. Rio de Janeiro: Globo, 3ª ed., 1962, p. 69
- ENCICLOPÉDIA Mirador Internacional. São Paulo: Encyclopaedia Britannica do Brasil, 1979. v. 13
- FARIA, M. Alice de O. *O jornal na sala de aula*. 4ª ed. São Paulo: Contexto, 1994.
- FARACO, Antônio. As sete pragas do ensino de português. Apud GERALDI, J. Wanderley (org.). *O texto na sala de aula*. 2ª ed. Cascavel: Assoeste, 1984, p.17-23
- FATONE, V. *Lógica y teoría del conocimiento*. Buenos Aires: FTD, s.d, p.23.
- _____. *Lógica y teoría del conocimiento*. Buenos Aires: Kapeluz, 1952, p.167.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo dicionário da língua portuguesa*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira. s.d.
- FONSECA, H. Edington. Crítica à visão coseriana de mudança lingüística. *Revista da FAEBA*, Salvador: UNEB, ano 4. n° 4, p.209-218, jul./dez., 1995.
- FRANCHI, Carlos. Criatividade e gramática. *Trabalhos em lingüística aplicada*. São Paulo: UNICAMP, n° 9, p. 5-45, 1987.
- GERALDI, J. Wanderley (org.) *O texto na sala de aula*. 2ª Ed. Cascavel (S.P.): ASSOESTE, 1984.
- GÓIS, Carlos. *Método de análise*. Rio de Janeiro: Gráfica Sauer, 16ª ed., 1950.
- _____, PALHANO, Herbert. *Gramática da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Ed. Paulo de Azevedo, 5ª ed., 1963.

- HAUY, Amini Boianain. *Da necessidade de uma gramática-padrão da língua portuguesa*. 3ª ed. São Paulo: Ática, 1987.
- ILARI, Rodolfo. *A lingüística e o ensino da língua portuguesa*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.
- LIMA, Carlos Henrique da Rocha. *Gramática normativa da língua portuguesa*. 20ª ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1979.
- LUFT, Celso Pedro. *Gramática resumida*. 2ª ed. Porto Alegre: Globo, 1971.
- _____. *Língua e liberdade: por uma nova concepção da língua moderna e seu ensino*. 9ª ed. Porto Alegre: L & PM, 1985.
- LYONS, John. *Linguagem e lingüística*. 9ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
- MELO, Gladstone Chaves de. *Gramática fundamental da língua portuguesa*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Acadêmica, 1970.
- MESQUITA, Roberto Melo, MARTOS, Cloder Rivas. *Gramática pedagógica*. São Paulo: Saraiva, 1980.
- NEVES, M. Helena de Moura. A vertente grega da gramática tradicional (1987); apud AZEREDO, J. Carlos de. *Iniciação à sintaxe do português*. Rio de Janeiro: Zahar, 1990, p.17.
- NOSELLA, Maria de Lourdes C.D. *As belas mentiras: a ideologia subjacente aos textos didáticos*. São Paulo: Moraes, 1981.
- OLIVEIRA, Cândido de. *Análise Sintática*. São Paulo: Luzir, 2ª ed., 1960.
- PARISOTTO, Donato. *Análise nacional e simplificada*. São Paulo: FTD, s.d.
- PEREIRA, E. C. *Gramática expositiva. Curso superior*. São Paulo: Nacional, 60ª ed., 1947.
- _____. *Sintaxe portuguesa. Metodologia e Funções*. São Paulo: Ática, 1989.
- PERINI, M. A. *Para uma nova gramática do português*. 2ª ed. São Paulo: Ática, 1985.
- POSSENTI, Sírio. Gramática e política. In: GERALDI, J. Wanderley (org.) *O texto na sala de aula*. Cascavel (S.P.): ASSOESTE, 1984. p. 31-39.

- PRETI, Dino. *Sociolinguística: os níveis da fala*. 3. ed. São Paulo: Nacional, 1977.
- SACCONI, Luiz Antônio. *Nossa gramática*. São Paulo: Moderna, 1979, p.155-57.
- SANTIAGO, Silviano. *Em liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- SILVA, R.V. Mattos e. *Contradições no ensino de português: a língua que se fala x a língua que se ensina*. São Paulo: Contexto, Ed. da UFBA, 1995.
- _____. *Tradição gramatical e gramática tradicional*. São Paulo: Contexto, 1989.
- SOARES, Magda B. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. 2ª ed. São Paulo: Ática, 1986.
- VANOYE, Francis. *Usos da linguagem: problemas e técnicas na produção oral e escrita*. 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1987.
- ZILBERMAN, Regina. Por mudanças na prática de comunicação e expressão. *Cadernos CEDES - Recuperando a alegria de ler e escrever*. 1ª reimpressão, 1987. p. 5-7.

INTERPRETAÇÃO E ANÁLISE DO DISCURSO: ESTUDO DE UM TEXTO ESPECÍFICO

Rosa Helena Blanco Machado

Professora da Universidade do Estado da Bahia

O TEXTO

“Li a pequena mas assustadora nota sobre a intenção da senadora Benedita da Silva (a quem sempre admirei não por sua cor mas por sua competência), de, por força de lei, obrigar que 40% do elenco das telenovelas seja composto de negros (ISTO É nº 1330). Achei brincadeira de mau gosto ou então falta de vontade de que exista definitivamente a liberdade de expressão que sempre foi bandeira do PT. Impor a um autor, e a um público, que 40% dos personagens das novelas sejam negros é a volta do nazismo, disfarçado de valorização racial. Nunca fui racista e sempre me orgulhei das raízes étnicas brasileiras e do nosso caldo cultural. Vivo muitos anos no Exterior e sei da imagem que os europeus têm do Brasil: um país mulato. Mas sempre questioneei, baseada em estatísticas de organismos sérios, como a UNESCO, os números aqui manipulados (embora os últimos dados do IBGE os confirmem): não somos um país de maioria negra nem mulata. Somos de maioria branca, de origem européia. Culturalmente, porém, a raça negra se sobressai. E os europeus amam este “lado exótico do Brasil”. Mas a Bahia não é o Brasil nem o Brasil, a Bahia, embora a imagem que se tem daqui diga o contrário. Talvez por falta de divulgação, ou por complexo de culpa do padrão de vida dos afro-brasileiros, não assumimos o Brasil como um país de brancos (53% de origem européia). Mas as estatísticas não vêm ao caso, quando se convive em harmonia. Agora, se descendentes de asiáticos quisessem também uma participação de 40% nas novelas; os árabes idem; os judeus, os católicos, os protestantes, os anões, os altões, os mais velhos, os mais jovens, os louros, os castanhos, os atléticos, os gordos, os magros, os ci-

ganos... Como um autor vai criar? Onde a liberdade de criação? Ora, da extrema direita européia se espera tudo, mas da nossa esquerda...”

CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES

O texto acima foi retirado da seção CARTAS da Revista *ISTO É*, nº 1331, de 05/04/95, à página 11. O objetivo desse estudo é analisar essa carta da leitora, sob a consideração dos fundamentos teóricos da Lingüística, mais especificamente da Análise do Discurso, porque entende-se que essa é uma linha de reflexão lingüística que permite a compreensão da significação de uma forma mais abrangente, mais totalizadora, permitindo a incorporação de elementos dessa significação que são de natureza diferente daquela considerada como estritamente lingüística; ao mesmo tempo em que a análise nos assegura fidelidade ao fato puramente lingüístico, uma vez que pressupõe sempre vinculação àquilo que é dito, isto é, às relações sintático-semânticas tais como colocadas por sua autora.

Entender uma manifestação lingüística à luz da Análise do Discurso é assumir que a significação é resultante não apenas das relações sintático-semânticas entre as unidades mínimas da língua, palavras e morfemas, que se organizam e se expandem, em sua complexidade de frase, mas também como produção lingüística, para cuja concorrência atuam outros elementos de natureza diversa, entendida enquanto produto ou prática lingüística instaurada numa situação de interação verbal entre falantes de uma mesma comunidade lingüística-discursiva.

Sem entrar no mérito da questão de se fazer ou não uma Lingüística estrita e uma Lingüística de amplitude maior, uma Lingüística do Discurso, parto do ponto de vista de que entender a manifestação lingüística mais amplamente do que o permite a Lingüística estrita é hoje fato consumado entre os estudiosos da língua(gem), com uma tradição que tem percorrido largo caminho, mostrando a pertinência de uma abertura na configuração do objeto da Lingüística. Assim sendo, para os propósitos aqui, interessa apenas evocar e reafirmar o discurso como um objeto de estudo. De forma a ajustar os passos, retorno então às concepções de discurso já bastante conhecidas e referendadas e me valho agora das palavras de Osakabe (1979:21), para conceituá-lo:

“Do ponto de vista de sua natureza, o discurso caracteriza-se inicialmente por uma maior ou menor participação das relações entre

um eu e um tu; em segundo lugar, o discurso caracteriza-se por uma maior ou menor presença de indicadores de situação; em terceiro lugar, tendo em vista sua pragmaticidade, o discurso é necessariamente significativo na medida em que só se pode conceber sua existência enquanto ligada a um processo pelo qual eu e tu se aproximam pelo significado; e finalmente o discurso tem sua semanticidade garantida situacionalmente, isto é, no processo de relação que se estabelece entre suas pessoas (eu/tu) e as pessoas da situação, entre seus indicadores de tempo, lugar, etc. e o tempo, lugar, etc. da própria situação.”

Numa situação dada, um **eu** e um **tu** se aproximam pela significação. Nessa situação entram em jogo as condições de produção do discurso em que as ‘imagens’, que se fazem entre si os interlocutores e sobre o referente, têm um papel fundamental para o estabelecimento de significações que aí se instauram.

O jogo de imagens, mais especificamente aquelas que dizem respeito ao locutor/sujeito e ao referente, vai-se constituir a partir da configuração das formações discursivas, cujo conceito trabalhado em *Análise do Discurso* possibilita dar conta dos processos de produção discursiva relativos ao que se considera como o ‘externo’ aos dados propriamente lingüísticos no texto, ‘o discurso materializado’. (Voese, *Questões para uma Metodologia...*, p.2)

A análise pressupõe etapas, metodologicamente concatenadas, sendo que a fase inicial deve-se prender àquilo que é estritamente lingüístico para daí chegar-se ao externo, ou seja, à consideração dos elementos extralingüísticos, aos elementos do contexto, a uma dimensão de análise que aborde efetivamente os elementos pertinentes à situação de enunciação, para a qual colaboram um sujeito de discurso **eu**, compreendido como parcialmente determinado por uma formação discursiva, e um **tu**, o interlocutor a quem se dirige este sujeito. Por sua vez, esta formação discursiva está vinculada a uma formação social orientadora das representações de socialidade ou das valorações que o sujeito faz das relações sociais do mundo em que atua. Resumindo, então, a interpretação que se der ao texto buscará a explicação desse ‘externo’ mas fundamentando-se nas relações lingüísticas básicas encontradas.

Para proceder à análise, sirvo-me das orientações contidas no texto citado anteriormente, de Ingo Voese. Segundo esse autor, uma possível proposta de trabalho em *Análise do Discurso* poderia apresentar, como etapas:

1. Descrição do dito, do não dito, dos implícitos;

2. Descrição da situação imediata do acontecimento;
3. Descrição da representação de socialidade (ou ideológica).

Nessa proposta de metodologia, o autor procura tornar coerente sua afirmação de que:

A AD, por uma exigência de coerência da proposta, inicia seu trabalho a partir do interior do texto buscando alcançar o seu exterior, para então estabelecer um processo de ir e vir de observação e descrição. Por interior do texto entendo a materialidade lingüística e por exterior, assumo o contexto imediato (a situação imediata do acontecimento discursivo) e o contexto mediato que diz respeito às representações discursivas (ou formações discursivas) e à representação de socialidade de uma formação social (ou ideologia). (Voe-se, Questões..., p.5)

A ANÁLISE

1. O TEXTO DITO - AS MARCAS LINGÜÍSTICAS

Sendo, como é, um texto de revista, é possível que o seu título *NEGROS* não seja de autoria da leitora que escreveu o texto mas da própria revista, que a partir da palavra *Negros* estabelece um vínculo entre a carta da leitora e a reportagem que a ela deu origem, reportagem na qual é apresentada, supõe-se, “*a intenção da senadora Benedita da Silva de, por força de lei, obrigar que 40% do elenco das telenovelas seja composto de negros*”. Para os interesses da análise, sendo ou não de autoria da mesma pessoa, vou considerar esse título como parte integrante do texto, uma vez que assim ele é divulgado.

Considerando-se a palavra *NEGROS*, a primeira grande oposição que se destaca a partir da leitura do texto parece ser aquela entre *Negros X Brancos*. Senão veja-se.

É dito no texto:

1. Que é pequena mas assustadora a nota da senadora Benedita da Silva de, por força de lei, obrigar que 40% do elenco das telenovelas seja composto de negros;
2. Que a autora acha isso brincadeira de mau gosto, negação da liberdade de expressão;

3. Impor ao público e ao autor tal medida é nazismo disfarçado de valorização racial;
4. A imagem que os europeus têm do Brasil: um país mulato;
5. A autora sempre questionou, com base na UNESCO, os dados aqui manipulados;
6. Os dados do IBGE confirmam que somos um país de maioria branca;
7. Culturalmente a raça negra se sobressai. E esse é o “*lado exótico do Brasil*”. “*Mas a Bahia não é o Brasil, nem o Brasil, a Bahia*”;
8. Não se assume o Brasil como um país de brancos;
9. Outras minorias (judeus, árabes, etc.) e outras singularidades (os altões, os anões, etc.) também podem querer participação de 40% nas telenovelas;
10. Que isso vai cercear a liberdade de expressão.

Interessante observar que esses enunciados estão, em boa parte, interrelacionados pelas adversativas **mas, porém**, bem como pelo conectivo **embora**, o qual opera relações semânticas entre enunciados, de natureza semelhante àquelas realizadas pelas adversativas. Observe-se: há relações de tal tipo no interior do enunciado 1, e (voltando ao texto), entre os enunciados 4 e 5, 5 e 6, no interior de 6. E há outras, também importantes, marcando outros trechos do texto. O largo uso desses conectivos acaba por constituir significações de oposição que autorizam falar de um quadro antagônico que se estabelece no texto: aquele entre brancos e negros em termos de saber qual é o maior contingente étnico formador do povo brasileiro.

Dentro do que é ‘dito’ pode-se proceder a uma separação/oposição que parece bastante evidente e que se caracteriza por predicacões marcadas valorativamente às significações que dizem respeito de um lado a *negros*, de outro a *brancos*. Veja-se.

Significações relativas à questão dos negros:

- Uma pequena mas assustadora nota...
- (A intenção da senadora) é brincadeira de mau gosto ou falta de vontade de que exista liberdade de expressão;
- (Que a medida) é imposição e como imposição é nazismo disfarçado de valorização racial;
- Culturalmente (...) a raça negra se sobressai e os europeus amam este “*lado exótico do Brasil*”;
- A Bahia não é o Brasil e nem o Brasil, a Bahia, mas essa é a imagem que se tem do país no exterior;

- Que os negros são afro-brasileiros cujo padrão de vida não é dos melhores do país, e talvez, por complexo de culpa do padrão de vida dessas pessoas, não assumimos o Brasil como um país de brancos;
- Os números aqui (são) manipulados (os que antes davam a idéia de um país de mulatos ao Brasil);

Sobre os brancos é dito:

- A autora, uma brasileira branca, sempre se orgulhou das raízes étnicas e do *“nosso (brasileiro) caldo cultural”*;
- Os organismos sérios e rigorosamente científicos como UNESCO atestam ser o Brasil um país de maioria branca;
- Embora seja um país de brancos, não se assume isso, talvez por complexo de culpa do padrão de vida dos afro-brasileiros;
- Apesar de as estatísticas demonstrarem que o Brasil é um país de brancos, *“essas estatísticas não vêm ao caso quando se convive em harmonia”*.

Não é necessário muito esforço para entender, a partir do que é dito, que as predicações relativas às questões de referência aos negros não são as mais bem avaliadas e aceitas numa sociedade como a nossa. As atribuições são inclusive contempladas com termos e expressões bastante marcadas: assustador, imposição, ‘lado exótico’, números manipulados, nazismo disfarçado de valorização racial. Já o bloco de significações relativas aos brancos revelam: confirmação científica, orgulho do ‘caldo cultural’, harmonia entre brancos e negros embora se tenha maioria branca, admiração de um cidadão branco pela competência de um cidadão negro.

Os apagamentos, os não ditos e os implícitos.

No item acima, estive lidando com as significações explícitas no texto. A partir dessas significações pode-se agora depreender uma série de outras significações que ou não são ditas (são apagadas) ou estão na forma de implícitos. São elas a serem trabalhadas agora.

Os não-ditos ou apagados:

- Nada é dito no texto sobre a informação do mesmo IBGE a qual aponta para um total de cerca de 44% de população negra e parda no país;
- Também não se diz no texto que a esse contingente de população negro-parda (e outras minorias étnicas) brasileira sempre foi imposta a presença maciça de personagens brancos e isso nunca se caracterizou como atitude nazista;

- Igualmente não se diz que essa presença forte de personagens brancos dominando as telenovelas tenha até hoje cerceado a liberdade de criação do autor;
- Não se diz que o contingente de população negra está distribuído por todo o país e não circunscrito a uma região apenas, a Bahia, como o texto deixa sugerir;
- O texto nada informa sobre conflitos raciais no país;
- Fala-se que “*culturalmente a raça negra se sobressai*”, e isso constitui o “*lado exótico do Brasil*”, mas não se discute sobre a importância da força de trabalho dos negros e sua contribuição em toda dimensão para o desenvolvimento do país, desde seus primórdios.

Observa-se que esses ‘contrapontos’ encerrados nos não-ditos se fundamentam nos próprios argumentos da autora, isto é, no dito. Evidentemente há um mundo de não-ditos que se pode depreender de um texto como esse, mas as significações aqui levantadas são justificadamente colocadas porque partem das escolhas lexicais da autora, ao montar o seu texto, das relações sintático-semânticas fundantes de seu pensamento (veja a propósito: Voese, *Análise...* p.3). A interpretação é permitida na medida em que a um dado explicitado, há um outro correlacionado a ele, não evidenciado; mas esse primeiro dado é, ele próprio, uma pista para o vir à tona dessa significação apagada. Evidentemente, tais argumentos não são gratuitos, aleatórios ou fruto de uma ingênua análise da situação. Na verdade revelam as representações ou matizes ideológicos que permeiam as relações sociais do grupo a que pertence o sujeito do discurso, que em função disso, busca persuadir o seu interlocutor, servindo-se, para tanto, de significações ‘cuidadosamente selecionadas’.

Os Implícitos:

- “*Talvez por falta de divulgação ou por complexo de culpa do padrão de vida dos afro-brasileiros, não assumimos o Brasil como um país de brancos (53% de origem européia)*”.

A presença do elemento **afro-** na expressão ‘afro-brasileiros’ deixa marcada para o leitor a origem dessa parcela da população brasileira; mas, mais do que isso, implicitamente, se circunscreve um sub-grupo dentro do conjunto geral dos brasileiros. A presença desse elemento **afro-** diante da ausência de um outro possível, **euro-**, cabível para caracterizar o grupo de brancos, parece marcar uma oposição entre esses dois grupos: brasileiros brancos X afro-brasileiros, esses tratados diferentemente.

Uma outra idéia que o texto implícita é a de que os europeus têm uma imagem do Brasil como um país mulato porque o Brasil, branco em sua maioria, não divulga essa idéia; em razão, talvez, desse complexo de culpa pelo padrão de vida dos afro-brasileiros. Esse fato leva o Brasil a não se assumir como um país branco.

- *“Achei brincadeira de mau gosto ou então falta de vontade de que exista definitivamente a liberdade de expressão que sempre foi bandeira do PT. Impor a um autor, e a um público, que 40% dos personagens das telenovelas sejam negros é a volta do nazismo disfarçado de valorização racial. (...) Como o autor vai criar? Onde a liberdade de expressão? Ora, da extrema direita européia se espera tudo, mas da nossa esquerda...”*

Esses trechos da carta significam, implicitamente, que a esquerda brasileira, especificamente o PT, propõe posições radicais de ameaça à liberdade de expressão e criação, e de tons nazistas.

- *“Culturalmente, porém, a raça negra se sobressai. E os europeus amam este ‘lado exótico do Brasil’. Mas a Bahia não é o Brasil nem o Brasil, a Bahia.”*

Um implícito bem acentuado no texto é a idéia de que a Bahia é a representante desse ‘lado exótico do Brasil’, de que a Bahia é o ‘lado exótico do Brasil’ e que é o estado brasileiro onde vivem e moram os afro-brasileiros, mas (a autora adverte) não se deve confundir Bahia com Brasil e Brasil com Bahia e daí aceitar a idéia de que o Brasil é um país de mulatos. Essa preocupação, a autora deixa marcada na própria construção do enunciado “Mas a Bahia **não** é o Brasil...”, que por sua total negação levaria um desavisado, não conhecedor, a entender que a Bahia não faz parte do Brasil ou que o Brasil nada tem a ver com a Bahia, com sua cultura, sua gente...

- *“Talvez por falta de divulgação... não assumimos o Brasil como um país de brancos (53% de origem européia). Mas as estatísticas não vêm ao caso, quando se convive em harmonia”.*

Outra idéia implícita bastante importante a se ressaltar no texto é a de que, no Brasil, convivem em harmonia brancos e negros (e certamente outras minorias), sem a existência de conflitos raciais, embora se tenha maioria branca na composição étnica da sociedade brasileira: brancos, embora maioria, convivem sem conflitos com os negros.

- “*Somos de maioria branca, de origem européia. Culturalmente, porém, a raça negra se sobressai. E os europeus amam este ‘lado exótico do Brasil’.*”

Pelo texto, a contribuição negra ao Brasil só se faz através de sua cultura, que se sobressai e é o ‘lado exótico do Brasil’.

2. A SITUAÇÃO DA ENUNCIÇÃO - MARCAS ENUNCIATIVAS

Como o texto é dito

O texto parece bastante marcado por uma estrutura argumentativa fundada em operadores do tipo **mas**, **porém**, **embora**. Como já observado, a presença dos conectivos **mas** (seis vezes) e **embora** (duas vezes), relacionando os enunciados, leva a configurar uma rede de significações que teria mais ou menos a seguinte forma:

- Acredita-se em tal coisa **mas** ocorre tal outra, daí...

ou

- **Embora** se acredite em tal coisa, ocorre tal outra. Daí...

Assim, uma significação geral aproximada do texto diria:

- Acredita-se que o Brasil é mulato e assim são pleiteados privilégios para a população negra, mas na verdade, ocorre que o Brasil, como atestam as estatísticas, é de maioria branca. Segue-se disso que os argumentos que consideram essa imagem de maioria negra são falsos e devem ser rejeitados.

O preenchimento dessa estrutura se faz mediante a construção de argumentos favoráveis a uns e desfavoráveis a outros, marcando e estabelecendo oposição entre os grupos de brancos X negros, como já antes apontei. Como já dito, concorrem para essa construção itens lexicais marcados valorativamente.

É de se observar também a força do verbo Ser, realizado na primeira pessoa do plural, repetido, procurando evidenciar a característica do povo brasileiro, de modo geral, e não apenas da autora, num enunciado generalizador e bastante enfático: “*Somos um país de brancos (53% de origem européia)*”.

Na oposição já abordada, quando se falou dos implícitos configurando dois grupos de brasileiros, os brancos de origem européia e os afro-brasileiros, observou-se que a presença do elemento afro- em afro-

brasileiros, diante da ausência do possível elemento euro- para designar os brancos de origem européia, abrigava a idéia implícita de um sub-grupo de população brasileira, no interior de sua totalidade, tratado diferentemente. A uma contra-argumentação a essa interpretação, no sentido de que a presença do elemento indicaria tão somente a origem dos negros brasileiros (e não qualquer idéia implícita) poder-se-ia objetar, questionando por que simplesmente a autora não fala de negros como brasileiros de origem africana, como antes o fizera com os brancos de origem européia. Na verdade, a designação aos negros brasileiros de afro-brasileiros diz bem mais do que apenas explicitar ao leitor da revista as origens dessa parcela de nossa população.

Uma questão bastante interessante se coloca na análise do enunciado “*Mas a Bahia não é o Brasil nem o Brasil, a Bahia...*”. Não é exagero entender que esse enunciado, tal como colocado no interior do texto, só pode ser entendido por brasileiros ou por estrangeiros que tenham informações de nosso país. Há significações aí subtendidas que só falantes de um mesmo grupo social podem entender: que a Bahia é um estado brasileiro e que abriga o maior contingente de população negro-parda do país, daí ter uma cultura bastante marcada pela presença negra. Essa é a razão pela qual a Bahia é evocada no texto da autora. Entretanto, se não se tem esse conhecimento sobre a Bahia e sobre o Brasil, pode-se até entender que a Bahia e o Brasil não têm relação entre si, embora nesse caso dificulte a compreensão do texto. A negação taxativa “*A Bahia não é o Brasil nem o Brasil, a Bahia*” (o que equivale a dizer a Bahia **não é** o Brasil, o Brasil **não é** a Bahia), pode levar a entender que não há relação entre os dois. É de se compreender também, aqui, justamente em virtude desse traço tão extremo de negatividade, não coincidente com a verdade, que há uma operação argumentativa da autora no sentido de anular qualquer contra-argumento a favor de uma presença negra forte na população do Brasil. E essa ação vem bastante marcada por essas rejeição, traduzida na negação enfática da pertinência da Bahia no cenário nacional. Nesse momento aqui, evidencia-se o objetivo da autora em diminuir a força da raça negra em nossa constituição étnica. Observe-se que seria perfeitamente possível e aceitável, além de que verdadeiro, o enunciado: ‘*Mas a Bahia não é sozinha o Brasil nem o Brasil é só a Bahia*’. A autora porém, prefere não reforçar quaisquer significações que possam dar sustentáculo a uma possível tese de que o Brasil é um país mulato. E nesse caso, a primeira coisa a fazer, para ela, é, através do ‘apagamento’, isto é, do enfraquecimento da importância de tal estado na imagem do país, na sua formação étnico-cultural, diminuir as possibilidades de aceitação do Brasil como um país mulato.

Quem diz o texto – a quem o diz

O texto é publicado numa revista do sul do Brasil, de intensa circulação nacional e grande penetração nas camadas leitoras do país. Sua autora é de origem sulista, branca, moradora no Exterior há anos, esclarecida, que se apresenta conhecedora do assunto e de informações provenientes de organismos considerados como sérios na abordagem ao tema, a formação étnica do povo brasileiro. Ao tratar de um tema que pode gerar polêmicas fortes e marcar posições de compromisso ideológico, ela, a autora, desde o início se posiciona como pessoa não racista, branca e “*orgulhosa das raízes étnicas do Brasil e do nosso caldo cultural*”. A formação social a que pertence a autora permite configurar uma formação discursiva determinante no texto, ou seja, aquela que orienta pessoas esclarecidas que desejam provar cientificamente que a imagem do Brasil negro-mulato não corresponde ao verdadeiro e isso não se deve a qualquer conotação racista, mas ao entendimento puro e simples de uma verdade atestada pela ciência, pelo rigor científico na análise da questão, revelada nos números da UNESCO e do IBGE. Sendo ela, a autora, pessoa esclarecida, que admira a senadora petista Benedita da Silva por sua competência e não por sua cor, deixando ver que a cor do indivíduo é uma característica de menor importância quando avalia o seu semelhante, que se orgulha das raízes étnicas do Brasil, que se diz não-racista e se apresenta como pessoa que tem acesso a informações rigorosas e verdadeiras, sente-se como sujeito perfeitamente autorizado a tecer as considerações que faz, visando desmontar uma imagem do Brasil no Exterior que não é aquela que deveria efetivamente estar ocorrendo.

Veja-se mais de perto como se dão as condições de produção desse discurso, como efetivamente ocorrem as relações de aproximação entre um **eu** e um **tu** e o funcionamento do jogo de imagens que subjazem às relações entre os interlocutores: ‘Quem sou eu para falar assim ao meu interlocutor? Quem é meu interlocutor para que eu lhe fale assim? De que lhe falo?’.

Como leitora dessa revista e dirigindo-se a outros leitores, a autora se posiciona como sujeito determinado por uma formação discursiva em que circula um certo saber. Ela se dirige a leitores igualmente esclarecidos. Tece seu texto, então, sob a forma de uma grande argumentação, montada a partir de oposições marcadas por operadores argumentativos, construindo um raciocínio lógico, que sem aparentar um comprometimento, levará o leitor a aceitar e se engajar naquela que é a tese defendida.

Para montar o seu texto e engajar o leitor à sua tese, a autora recorre com bastante frequência a outros campos discursivos, configurando com bastante nitidez o que se chama, em *Análise do Discurso*, de Heterogeneidade.

No texto estudado, percebe-se como é forte a recorrência ao discurso científico, traduzido pela remissão quase constante aos ensinamentos da ciência estatística, e às instituições oficiais ligadas à questão. Percebe-se, ademais, o apelo aos discursos da Ética, da Estética, da Arte na configuração e expressão dos argumentos apresentados para fundamentar a tese.

O discurso da ciência, representado em primeiro plano no texto pelos conhecimentos da Estatística, aliado à imagem de seriedade e competência que têm em nossa sociedade de letrados e leitores da revista, órgãos como os citados, é trabalhado interdiscursivamente pela autora para mostrar que não são impressões pessoais as motivações de suas reflexões. Sabe a autora que o seu público é constituído de interlocutores que dispensam o mesmo tratamento e reverência à ciência, e essa se constitui em fonte implacável de argumentos.

Perseguindo essa adesão ao seu ponto de vista, a autora recorre também à Arte e à Política, buscando elementos que ajudem a construir a sua fala. Assim *“obrigar que 40% do elenco das telenovelas seja composto de negros é uma imposição e essa imposição é nazismo disfarçado de valorização racial”*. Ética e politicamente essa é então uma atitude a ser condenada. Por outro lado, essa mesma atitude levaria à anulação da liberdade de criação e expressão tão caras à Arte e à Democracia, bandeira do PT, partido ao qual pertence a senadora que propôs a lei. Igualmente intolerante e incoerente, a atitude deve ser então rejeitada.

Por fim a autora recorre à ironia para ressaltar ainda mais o que ela considera como inadequação da lei pleiteada pela senadora. Servindo-se de uma enumeração inicialmente designativa de minorias étnico-religiosas, a autora sequencia essa enumeração com palavras semanticamente marcadas por significações que são o oposto do traço de representatividade que vinha tendo, atribuindo agora a individualidades também o direito de pleitear participação de 40% nas telenovelas brasileiras. A ironia se revela justo nessa recorrência às particularidades, desqualificando a proposta de lei da senadora por perda exatamente do traço de representatividade a partir da qual se constrói a proposta, fundada na idéia da forte participação da raça negra na formação étnico-cultural-social do povo brasileiro. A utilização dos contrários é que confere ironia ao final do texto: à idéia de representatividade dos negros, causa motriz da proposta, opõe-se a particularidade dos conjuntos de gordos,

de altões, de anões, de jovens, de atléticos e etc., que, sendo brasileiros, podem pleitear esse direito. Mas como funciona, afinal, a ironia na totalidade do discurso? Que papel joga ela nas relações de significação que a autora deseja explicitar?

Observe-se o que diz, sobre a ironia, Maingueneau (1989:98):

“Se discurso indireto livre institui um jogo na fronteira entre discurso citado e discurso que cita, a ironia subverte a fronteira entre o que é assumido e o que não é assumido pelo locutor. Enquanto a negação, pura e simplesmente, rejeita um enunciado, utilizando um operador explícito, a ironia possui a propriedade de poder rejeitar, sem passar por um operador dessa natureza.”

E mais adiante:

“Para Berrendonner, a atividade lingüística submete-se a vários tipos de normas (não falar sozinho, não injuriar, não ser incompreensível, etc.) e essas normas ficam de algum modo suspensas se um dos interlocutores as infringe: o outro tem então o direito de fazer o mesmo. O interesse estratégico da ironia reside no fato de que ela permite ao locutor escapar às normas de coerência que toda argumentação impõe: o autor de uma enunciação irônica produz um enunciado que possui, a um só tempo, dois valores contraditórios, sem no entanto ser submetido às sanções que isto deveria acarretar. A ironia parece então ‘uma armadilha que permite frustrar o assujeitamento dos enunciadores às regras da racionalidade e da conveniência públicas’.”

Ainda tratando da ironia que aparece no texto *Provinciales*, de Pascal, diz Maingueneau (1989:100):

Retomando o exemplo das Provinciales, de Pascal, anteriormente examinado, o caráter agressivo ou defensivo da ironia passa para segundo plano; o recurso sistemático à ironia permite efetivamente resolver um problema estrutural: como dirigir-se, simultaneamente, com os mesmos enunciados a dois destinatários (ao jesuíta e às pessoas piedosas) que o texto opõe? Isto, aliás, não impede, de forma alguma, que as dimensões ofensiva e defensiva da ironia se exerçam: por um lado a ironia desqualifica, ridiculariza o jesuíta, que se revela excessivamente estúpido para ultrapassar o sentido literal; por outro lado, o caráter irônico dos enunciados torna verossímil o fato de este jesuíta não romper jamais o diálogo, não podendo apenhar seu interlocutor em flagrante delito de zombaria a seu respeito.

Para falar das “dificuldades colocadas pela transcrição da ironia”, diz o autor (1989:99):

“Torna-se obrigatória, então, a diversificação dos meios utilizados: caráter hiperbólico, explicitação de uma entonação, aspas, ponto de exclamação, reticências. Na ausência desses índices, resta apenas confiar no contexto para nele recuperar elementos contraditórios”.

Voltando ao texto, recupera-se nele uma destas marcas apontadas: as reticências. Fora disso, deve-se buscar no texto os elementos contraditórios, que a meu ver estão, como disse antes, na contrariedade ao traço de representatividade do que é colocado pela pretendida lei da senadora, respaldada na forte presença do negro na formação do Brasil.

Sobre o enunciado “*Culturalmente, porém, a raça negra se sobressai. E os europeus amam este “lado exótico do Brasil”*”, vale a pena uma atenção maior.

Para falar das aspas que circunscrevem a expressão “*lado exótico do Brasil*”, sirvo-me melhor das palavras de Maingueneau (1989:89, 90, 91). No capítulo em que tal exposição se encontra, intitulado a Heterogeneidade Mostrada, Maingueneau discute o papel das aspas como uma manifestação explícita de heterogeneidade mostrada, que se traduz como “*funcionamento que representa uma relação radical do interior (do discurso) com o seu exterior*”, e lembra que “*é preciso pensar desde o início, a identidade como uma maneira de organizar a relação com o que se imagina, inevitavelmente, exterior*” (1989:75), na consideração das formações discursivas.

Diz ainda o autor (1989:89,90):

*“Na palavra entre aspas (...) a expressão aspeada é, ao mesmo tempo, usada e mencionada, dependendo, conseqüentemente, ‘da conotação autonímica’. Os lógicos distinguem, em textos já clássicos, a **menção** de um termo, que consiste em uma remissão autonímica (“a palavra cavalo”, por exemplo) e seu **uso** (“meu cavalo está doente”). A palavra entre aspas (ou em itálico) apresenta a particularidade de acumular menção e uso. No enunciado “Sinal dos tempos: a imprensa ‘feminina’ cede no momento em que a mulher se afirma”, a palavra “feminina” é, ao mesmo tempo, mostrada, marcada como estranha e integrada à seqüência do enunciado.*

A colocação entre aspas pode ser acompanhada por uma glosa do tipo “como X diz” onde X remete, de acordo com os contextos, aos mais variados enunciadores: da opinião pública aos indivíduos passando por conjuntos diversos mais ou menos extensos. À diferença

dos fenômenos polifônicos lembrados, esse não se refere às proposições, mas às palavras, sintagmas atribuídos a um outro espaço enunciativo e cuja responsabilidade o locutor não quer assumir.”

No texto em análise, a autora também estabelece essa relação com o “externo”, e busca isentar-se da responsabilidade de tal significação: essa é já uma expressão construída, cunhada em outro campo discursivo, de que ela agora lança mão. Entretanto, note-se que ao fazer isso, no interior do discurso, a expressão passa a integrar essa rede de significação, passa a ter valor em sua interioridade, passa a significar que a cultura negra é exótica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma abordagem como esta permite constatar que o estudo puro e simples das significações emanadas das relações sintáticas no interior do enunciado e entre os enunciados, não possibilita aquilatar outras redes de significação que só se deixam mostrar se vistas a partir da compreensão da manifestação lingüística enquanto produto discursivo que demanda a consideração de elementos lingüísticos e extra-lingüísticos, dos interlocutores, das imagens que se fazem entre si e sobre o assunto de que tratam, e da inserção desses elementos numa situação específica de interação verbal. Trata-se de uma ótica lingüística que implica no reconhecimento de que o sujeito do discurso é um sujeito que atua no interior de uma determinada formação discursiva, posicionando-se como um representante dessa formação, por sua vez forjada no interior de uma formação social determinante de representações de socialidade.

São essas representações de socialidade que irão de alguma forma orientar esse sujeito do discurso, o sujeito de uma formação discursiva, na organização lingüística de suas idéias, tecendo com a linguagem, pela linguagem, as significações.

Assim pode-se entender como um enunciado tal que *“nunca fui racista e me orgulho do nosso caldo cultural”* se equilibra textualmente, discursivamente, com esse outro *“Somos de maioria branca, de origem europeia. Culturalmente, porém, a raça negra se sobressai. E os europeus amam este “lado exótico do Brasil”*. Ou ainda: *“Li a pequena mas assustadora nota da senadora Benedita da Silva (a quem sempre admirei não por sua cor mas por sua competência)”* (Grifo meu), e o mesmo enunciado anterior *“Culturalmente, porém, ...”*.

Pense-se também em por que “apagar” informações importantes tais como aquelas relativas ao contingente de negros na totalidade do povo brasileiro, divulgadas pelo mesmo IBGE - órgão convocado apenas como comprovante de maioria branca - e portanto, silenciar ou não dizer da representatividade dos negros na formação do povo brasileiro; ou ainda explicitar tão enfaticamente uma negatividade da inserção forte da cultura de um estado - a Bahia - estado de maior população negro-parda do país, incrustado no Nordeste brasileiro, região pobre do Brasil. E poderia continuar aqui retomando inúmeras amostras de significações não ditas que o texto acaba por encerrar e que uma análise como a proposta pode evidenciar.

Uma análise lingüística que deixe de lado essas questões da enunciação, sob o argumento de pouco rigor científico e muito dependente das criações individuais, deixa, também, em certa medida, de apreciar, de examinar aspectos dos mais relevantes, as significações mais interessantes que o discurso institui. Ou, apenas se poderia dizer, apaga muito da significação que um momento de interação lingüística-discursiva entre um **eu** e um **tu** pode construir.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

MAINGUENEAU, D. *Novas tendências em Análise do Discurso*. São Paulo: Editora da UNICAMP, Pontes, 1989.

OSAKABE, H. *Argumentação e discurso político*. São Paulo: Kairós, 1979.

POSSENTI, Sírio. *Discurso, Estilo, Subjetividade*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

VOESE, Ingo. *Questões para uma metodologia de Análise do Discurso*, texto xerocopiado, apresentado no I Colóquio Latino-Americano de Análises do Discurso, Caracas, s.d.

_____. *Análise do Discurso: Uma proposta de roteiro*, texto xerocopiado, s.d.

A ESCRITA DE JOYCE NO ÂMAGO DA EXPERIÊNCIA PSICANALÍTICA

Véra Dantas de Souza Motta

Professora da Universidade do Estado da Bahia

1. O âmago de nosso ser

Esta expressão, originária de Sigmund Freud, foi notabilizada por Jacques Lacan em inúmeras passagens da sua obra. Sua localização primeira, em Freud, pode ser encontrada nas páginas de *A interpretação dos sonhos*:

*“Em conseqüência do aparecimento atrasado dos processos secundários, o âmago de nosso ser, consistente de impulsos inconscientes impregnados de desejo, permanece inacessível à compreensão e à inibição do pré-consciente (...)”*¹

No texto alemão original, *Kern unseres Wesen*², “coração do ser”, tendo *Kern* as acepções de “caroço”, “coração”, e, em sentido figurado, “âmago”, “núcleo”.

Em 1957, esta expressão aparece no texto lacaniano, a propósito dos fins da experiência psicanalítica: “*Kern unseres Wesen, o núcleo de nosso ser, não é tanto isso que Freud nos ordena a visar como tantos outros o fizeram antes dele pelo vão adágio do ‘Conhece-te a ti mesmo (...)’*”³. No Seminário de 1959/60, a propósito dos afetos, Lacan os distingue daquilo que ele assinala como “(...) a substância do que buscamos no Real-Ich, para além da articulação significativa tal como podemos, nós, artistas da fala analítica, manipulá-la”⁴. Dois aspectos dessa citação merecem ser destacados. O primeiro, referente ao campo que, nessa ocasião, ele nomeia de *das Ding*, que se encontra muito além do âmbito da afetividade, algo de muito mais essencial na experiência psicanalítica. O segundo diz respeito à aproximação entre aqueles que conduzem uma experiência analítica e aqueles que, com sua criação, realizam a obra de arte. Artistas, eis o que são.

A noção de criação comporta um saber da criatura e do criador. No âmago do mito da criação, o furo: “*há uma identidade entre a modelagem do significante e a introdução no real de uma hiância, de um furo*”⁵. Desse modo, a Coisa será sempre representada por um vazio, e a arte é um modo de organização em torno desse vazio.

2. O artista, um sabedor-fazedor

No caminho da formação dos sintomas, Freud localiza a fantasia e, no caminho desta de volta à realidade, ele situa a arte. O que quer um artista? Parece ser esta a questão formulada em 1917: honras, poder, riqueza, fama e o amor das mulheres. Por consentimento universal da humanidade, o artista acede a uma região equidistante da fantasia e da realidade. Ele “(...) *sabe como dar forma a seus devaneios de modo tal que estes perdem aquilo que neles é excessivamente pessoal e que afasta as demais pessoas, possibilitando que os outros compartilhem do prazer obtido nesses devaneios.*”⁶

Lacan retoma o papel do reconhecimento social na produção artística e inscreve a arte, e em particular a arte literária, no domínio ético⁷. O artista é aquele que sabe o que faz. Num comentário sobre Marguerite Duras, assinala ainda a prática da letra como convergente com o uso do Inconsciente.⁸

Em 1975, no Seminário dedicado a James Joyce, Lacan se pergunta: há impossibilidade de que a verdade se torne um produto do saber-fazer? Não, responde ele mesmo, contanto que ela seja semidita⁹. Afirma que só se é responsável na medida do seu saber-fazer, definindo a arte, o artifício, como este saber-fazer. Imputa-se, freqüentemente, a Deus, aquilo que é negócio do artista. O artifício é um fazer, que nos escapa, que extravasa em muito o gozo que podemos obter dele. Tudo isso implica uma noção do Real.¹⁰

No nível da criação, divina, Lacan situa o ato de nomeação, de dar nome às coisas criadas. Evoca o mito bíblico de Adão e Eva, sugerindo ter sido Eva a primeira a se servir da língua, para falar à serpente. No Gênesis, de fato, Adão, incitado por Deus, é quem dá nome aos animais e às aves do céu. Dá, igualmente, o nome de Virago à mulher, complementar ao seu, posto por Deus (Adão = varão). Após terem experimentado da árvore do saber e sido expulsos do paraíso, a mulher recebe novo nome: Eva, a mãe de todos os viventes.¹¹

Joyce, para Lacan, é um artífice puro, é um homem do saber-fazer, um artista. Sua praxis se origina do dizer, da arte-de-dizer. Em razão da carência radical do pai, ele constrói sua obra nesta direção: *querer-se um nome para, desse modo, compensar a carência paterna*¹²:

*“A princípio [Stephen] compreendeu pouco ou nada dele mas lentamente se deu conta de que seu pai tinha inimigos e que alguma luta ia ser travada. Sentiu também que estava sendo convocado para a luta, que algum dever estava sendo colocado sobre seus ombros”.*¹³

3. O retrato: a escrita do furo

Nosso ponto de partida será *Um retrato do artista quando jovem*, de James Joyce, obra escrita em três tempos, antecedida por *Stephen Hero* e *Um Retrato do Artista. O Retrato...* aponta, segundo Jacques Aubert, de saída, um esvaziamento, posto que é “(...) *retrato de uma função, além ou aquém de uma pessoa nomeada*”¹⁴. E o que se afirma, para além do autor, nesta obra? Queremos crer que a questão posta em relevo é o direito não só à existência, como o direito à criação.¹⁵

Isto se observa desde o título, em que o artigo indefinido *um* precede *Retrato...*, definindo-se, com precisão, o que se segue: o Artista. Acresce-se a isto a circunstância: quando jovem, o que faz supor um longo trabalho de rememoração e, ao mesmo tempo, de polifonia, de múltiplas vozes que falam o sujeito: “*O passado seguramente implica uma sucessão fluida de presentes*”, diz Joyce.¹⁶

Por rememoração, lembremos a definição de Lacan em 1964:

“*É algo que nos vem das necessidades de estrutura, de algo humilde, nascido no nível dos mais baixos encontros e de toda a turba falante que nos precede, da estrutura do significante, das línguas faladas de modo balbuciante, tropeçante (...)*”.¹⁷

Ela comporta um limite, e esse limite é o Real. Lacan crê, nesta ocasião, que, fora da análise, a rememoração é inoperante quanto à cura¹⁸. Nos anos 70 irá rever essa posição, ao considerar a rememoração como a operação que faz entrar a cadeia ou o nó no saber: o inconsciente supõe sempre um saber, um saber falado enquanto tal, e é por isso que ele pode ser interpretado.¹⁹

A polifonia do *Retrato...* resulta, pois, da operação do Inconsciente. Os intérpretes do sujeito – Stephen –, aqueles que, antes de tudo, falam por ele, assumem nesta obra lugar de destaque: a voz do pai, da Igreja, a voz do semelhante (Davin, Lynch, Cranly), a voz de Deus, sua própria voz. Nosso propósito, aqui, é verificar, a partir da afirmação freudiana inicial, o percurso de Joyce, em que este vai se despojando, progressivamente, de toda marca de personalidade, até atingir o máximo de impessoalidade exigida pela criação.

Este processo de dessubjetivação na escrita do *Retrato...* não se circunscreve, unicamente, a esta obra, mas se realiza no conjunto de obra do seu autor. Desde os primeiros ensaios, até *Finnegans Wake*, o que ele persegue, propriamente, é a desarticulação da língua, que se exerce no sentido de dar, a esta língua em que escreve, um outro uso. A língua só é viva, lembra

Lacan, na medida em que cada um lhe dá uma mãozinha, ela só é viva na medida em que, a todo instante, nós, falantes, a criamos.²⁰

Simon Moonan, colega de Stephen, cujo nome replica em parte o de seu pai (Simon Dedalus), era considerado pelos colegas como o *xuxu* do prefeito do Colégio. *Xuxu*, palavra esquisita, de som feio, lembra a Stephen uma viagem a Cork com seu pai, e o ruído da água suja descendo pelo ralo da pia: “*xu-u-u*”²¹. Os desfiladeiros por que atravessam os significantes em Joyce permitem verificar que o autor impõe à própria linguagem uma espécie de quebra, de decomposição, resultando na perda de identidade fonatória da palavra.²²

A teoria estética exposta no *Retrato...* e desenvolvida em longas caminhadas pelas cercanias de Dublin pode ser inscrita nesse processo de des-subjetivação. Os gêneros literários transitam do grau máximo de subjetividade alcançado na lírica, passando pelo épico, em que o artista apresenta sua imagem em relação imediata consigo mesmo e com os outros, até alcançar a forma dramática:

*“A forma ética mais simples é vista emergindo da literatura lírica quando o artista se estende e medita sobre si mesmo como o centro de um acontecimento épico e esta forma avança até que o centro da gravidade emocional esteja equidistante do próprio artista e dos outros. A narrativa não é mais meramente pessoal (...) A personalidade do artista, a princípio um grito ou uma cadência ou um estado de espírito e em seguida uma narrativa leve e fluida, finalmente se aprimora fora da existência e, por assim dizer, se impessoaliza (...) O mistério da estética como o da criação material está realizado. O artista, como o Deus da criação, permanece dentro ou atrás ou além ou acima de sua obra, invisível, aprimorado fora da existência, indiferente, aparando suas unhas”.*²³

A banalidade do gesto frente à solenidade do discurso, encontra equivalência no tratamento que, no *Retrato...*, Joyce confere ao nome próprio. O nome próprio, pretensa singularidade com que o neurótico, em geral, se cerca, protegendo-se da dissolução no coletivo, oferece-se de modo primoroso à nossa observação. A partir de sua devastação progressiva enquanto signo, eleva-se ao estatuto de significante absoluto, singular, no momento em que atinge o máximo de sua trivialidade. O recurso translingüístico opera como coadjuvante no processo: “- *Alô, Stephanos!* - *Aí vem O Dedalus!* - *Venha, Dedalos! Bous Stephanoumenos! Bous Stephaneforos!*”²⁴

Stephen Dedalus, desde sua infância, tomou como enigma seu próprio nome, geografizando-o numa hierarquia, numa ordem simbólica, em contraposição à desordem paterna. No *Retrato...*, vê-o modificado, reduzido à mais pura banalidade: é *stephanos*, uma guirlanda, é a alma de um boi, é o portador da guirlanda para o sacrifício. Nesse processo, alcança o nome mítico, profético: é Dédalo, aquele que irá fabricar, como outrora o fez seu homônimo, um par de letras que lhe permitirão escapar do labirinto do desgoverno da casa paterna. Se, em Cumas, Dédalo consagra as asas ao deus da luz, construindo um templo em cujas portas grava, em ouro, toda a sua história, Stephen-Joyce também se exilará, na solidão luciferina do artista, para escrever sua obra, que se continua para além do seu autor.

O enigma é visto por Lacan como uma enunciação cujo enunciado não se encontra. A incoerência da enunciação aponta, neste sentido, para a criação. É isto que é, no seu entender, a análise: a resposta a um enigma, e uma resposta inteiramente tola²⁵. No *Retrato...*, verificamos exemplo disso na charada que um seu colega de enfermagem, Athy, propõe a Stephen: “*Por que o condado de Kildare é como a perna de uma calça de um rapaz?*” Stephen não responde, é o outro quem o faz: “*Porque há uma coxa nela (...) Athy é a cidade no condado de Kildare e é também uma coxa - a thigh*”²⁶

A identidade fônica entre o nome próprio, Athy, e *a thigh* [ð θai] “coxa”, nome comum, aponta para a estrutura do enigma. A homofonia conduz, mais uma vez, à operação descrita: o nome próprio reduzido à trivialidade do comum, logrando, com isso, sua singularidade. Esse mimimalismo da linguagem, em Joyce, vê-se, no *Retrato...* empregado à saciedade. Na mesma viagem que fazem Stephen e seu pai a Cork, no anfiteatro de anatomia, o pai põe Stephen a procurar a carteira com suas iniciais, dele, do pai, S.D., que são as mesmas de Stephen. Nosso sujeito se depara com “(...) *a palavra Foetus talhada várias vezes na madeira escura e manchada. A súbita inscrição agitou-lhe o sangue (...) As letras talhadas na madeira manchada da carteira o fitavam, zombando de sua fraqueza física (...)*”²⁷

O encontro com a palavra *Foetus*, da língua morta do Outro, provoca no nosso sujeito um apagamento. É um pedaço do real que emerge, apontando o furo da linguagem, a falta na criação. Quando se escreve, diz Lacan, pode-se bem tocar no real, mas não no verdadeiro. Ora, o verdadeiro é dizer conforme a realidade, é o que funciona, verdadeiramente, mas isso não é o real²⁸. Esse Real é, com efeito, da ordem de um encontro essencial, de um encontro marcado ao qual somos convocados, um real que escapole. “*Ne-*

*nhuma praxis, mais do que a análise, é orientada para aquilo que, no coração da experiência, é o núcleo do real”.*²⁹

4. O âmago da experiência: a escrita

No coração (*Kern*) da experiência analítica, encontramos o real. A escrita também toca o real. Lacan se pergunta: em que a arte pode visar, expressamente, o que se apresenta como sintoma?³⁰ Já em 1957, ele relacionava o sintoma à escrita:

*“É desse modo que, se o sintoma pode ser lido, é porque ele próprio já está inscrito em um processo de escrita. Enquanto formação particular do inconsciente, ele não é uma significação, mas sua relação com uma estrutura significante que o determina. Se nos perdoassem o trocadilho, diríamos que é sempre da concordância do sujeito com o verbo que se trata”.*³¹

Ao situar o *sinthoma* como o quarto nó, como suplência à função do Pai, capaz de realizar o enodamento de R, S e I, Lacan propõe duas vertentes para o Simbólico: numa delas, o significante se acopla a um outro, fazendo cadeia, na estrutura da linguagem, do Inconsciente, do discurso, e, portanto, dialetizável, elaborável em um saber. Na outra, a letra, condensadora de gozo, da *língua*, como veículo deste gozo, o sintoma enquanto não dialético, não analisável, real.

No caso de Joyce, Lacan situa o ego como *sinthoma*, enquanto artifício que faz suplência. A arte de Joyce produz uma escrita enigmática que desfaz a língua. O ego restitui o laço entre o Simbólico e o Real, prendendo o Imaginário. De acordo com Annie Tardits, Joyce, ao escolher a via do artista:

*“(...) se aproxima da estrutura que liga de modo enigmático a falta à verdade. O psicanalista não pode senão reconhecer aí a proximidade de Joyce com a experiência freudiana onde a Verdade é abordada a partir do sintoma, do que falha, mas também a partir do sonho, do lapsus, do Witz”.*³²

O *Retrato...* não é, propriamente, um texto confessional. O percurso realizado por Stephen-Joyce ultrapassa o limite do biográfico, da simples memória. A rememoração, tal como é vista na experiência com Freud e Lacan, inscreve-o na ordem de uma escrita radicalmente outra, em tudo equivalente ao *sinthoma* que se vislumbra no final da experiência analítica, e, como tal, inanalísável, em sua estrutura de letra.

Neste sentido, ousaríamos estabelecer um paralelo entre a direção da experiência analítica, por um lado, e a escrita joyceana, por outro. Na primeira, o âmago do tratamento é o *sinthoma*, e a experiência consiste em levar uma análise do sintoma falante, do sintoma que demanda sentido, ao sintoma que cala, que prescinde da interpretação³³. Em Joyce, a escrita erige-se a partir da obra confessional, do diário intimista, das cartas, da autobiografia, do ensaio herege, da lírica subjetiva, enfim, da obra plena de sentidos, para, no horizonte, alcançar a língua desfeita, decomposta, a resposta banal, o equívoco, o caroço da letra, enquanto o artista, ausente porquanto sua obra plana, nas alturas, imperecível, apara, com indiferença, suas unhas.

NOTAS BIBLIOGRÁFICAS

- ¹ FREUD, Sigmund. A interpretação dos sonhos. In: _____. *Interpretação dos Sonhos (2ª Parte) e Sobre os Sonhos*, vol. V. Rio de Janeiro: Imago, 1972, p.642.
- ² _____. *Die Traumdeutung*. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag, 1981, p.490.
- ³ LACAN, Jacques. A instância da letra no inconsciente ou a razão desde Freud. In: _____. *Escritos*. São Paulo: Perspectiva, 1978, p.257.
- ⁴ _____. *O Seminário livro 7; a ética da psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1988, p.129.
- ⁵ id. *ibid.*, p.153.
- ⁶ FREUD, S. Conferência XXIII. Os caminhos da formação dos sintomas. In: _____. *Conferências introdutórias sobre Psicanálise (1916-1917)*, vol. XVI. Rio de Janeiro: Imago, 1976, p.439.
- ⁷ LACAN, J. *O Seminário...*, op. cit., p.135.
- ⁸ _____. Homenaje a Marguerite Duras, del Rapto de Lol V. Stein. In: LACAN, J. *Intervenciones y Textos 2*. Buenos Aires: Manantial, 1993, p.63-72.
- ⁹ LACAN, J. *Le Sinthome, Livre XXIII*. Aula de 18/11/75 (inédito) (dat.).
- ¹⁰ id. *ibid.* Aula de 13/01/76.
- ¹¹ *Gênese*, II, 18-23; III, 20.

- ¹² LACAN, J. *Le Sinthome...* op. cit. Aula de 17/02/76.
- ¹³ JOYCE, James. *Um retrato do artista quando jovem*. Romance. Trad. Bernardina Silveira Pinheiro. São Paulo: Siciliano, 1992, p.72.
- ¹⁴ AUBERT, Jacques. Um retrato do artista quando jovem; uma introdução. (1982 Gallimard). *LETRA FREUDIANA*. Retratura de Joyce, uma perspectiva lacaniana. Ano XII, n.13, 1993, p.157.
- ¹⁵ Fala de Aubert no Seminário de J. Lacan. *Le Sinthome...* Aula de 20/01/76.
- ¹⁶ JOYCE, J. Um retrato do artista (1904). *LETRA FREUDIANA*, op. cit., p.10-23.
- ¹⁷ LACAN, J. *O Seminário livro 11*; os quatro conceitos fundamentais da psicanálise. Rio de Janeiro: Zahar, 1979, p.50.
- ¹⁸ id. *ibid.*, p. 43-51.
- ¹⁹ LACAN, J. *Le Sinthome...* op. cit. Aula de 13/04/76.
- ²⁰ id. *ibid.*
- ²¹ JOYCE, J. *Um retrato...*(1992), op. cit., p.21.
- ²² Lacan lembra, a propósito, Philippe Sollers. Aula de 17/02/76, *Le Sinthome...*
- ²³ JOYCE, J. *Um retrato...*1992, op. cit., p.214.
- ²⁴ id. *ibid.*, p.169-70.
- ²⁵ LACAN, J. *Le Sinthome...* Aula de 13/01/76.
- ²⁶ JOYCE. *Um retrato...*(1992), op. cit., p.34.
- ²⁷ id. *ibid.*, p.93/5.
- ²⁸ LACAN, J. *Le Sinthome...* Aulas de 10/02/76 e 13/04/76.
- ²⁹ LACAN, J. *O Seminário, livro 11...* op. cit., p.55-6.
- ³⁰ _____. *Le Sinthome*. Aula de 18/11/75.
- ³¹ _____. La psychanalyse et son enseignement. In: _____. *Écrits*. Paris: Seuil, 1966, p.444-5 (tradução livre).
- ³² TARDITS, Annie. Joyce, da confissão (aveu) à escritura da falta. *LETRA FREUDIANA*, op. cit., p.174-82.

³³ GERBASE, Jairo. *Agenda*. Boletim Informativo da Escola Brasileira de Psicanálise - Bahia, ano IV, nº 30, p.4.

AS ARTES E O DESENVOLVIMENTO CULTURAL DO SER HUMANO *

Ricardo Ottoni Vaz Japiassu

Professor da Universidade do Estado da Bahia ¹

APRESENTAÇÃO

Este artigo tem como objetivo socializar alguns aspectos da criação e recepção artísticas abordados por Vygotsky em seu estudo *Psicologia das Artes* ², que foi escrito e apresentado ao Instituto de Psicologia de Moscou, em 1925, como tese de doutoramento (Vygotsky, 1997: XV). Não se tem conhecimento até aqui de nenhuma publicação em língua portuguesa deste importante trabalho de L.S. Vygotsky, justificando-se assim esforços no sentido de divulgá-lo ³. O artigo apresenta os resultados parciais obtidos com o desenvolvimento da pesquisa bibliográfica necessária à investigação denominada "*Jogos Teatrais na Escola Pública: Uma proposta metodológica para o ensino do Teatro nas séries iniciais da educação básica*", sob a orientação da Prof^a Dr^a Maria Lúcia de S. B. Pupo da Escola de Comunicação e Artes - ECA, da Universidade de São Paulo - USP.

A partir de uma contextualização histórica da época em que viveu e atuou L.S. Vygotsky, demonstrar-se-á sua estreita ligação com integrantes da vanguarda artística russo-soviética, especialmente no campo do Teatro e do Cinema. A seguir, com base em seu estudo *Psicologia das Artes* serão expostos o conceito vygotkiano de *Catarsis* e sua *Teoria da Reação Estética*, discutindo-os e identificando-os como ponto de partida para o desenvolvimento do seu pensamento psicológico – sobre o qual se assentam a *Teoria Histórico-Cultural do Desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores* e a *Psicologia Sócio-Histórica*.

VYGOTSKY E O TEATRO DE VANGUARDA RUSSO-SOVIÉTICO

Lev Semenovich Vygotsky nasceu em Orsha (Bielo-Rússia) aos 5 de novembro de 1896 ⁴ e foi o segundo de oito filhos de um casal da comunidade judaica de Gomel, cidade situada a quatrocentas milhas ao sudoeste de Moscou. Seu pai trabalhou no Banco Unido de Gomel e chegou a chefiar

uma seção do Banco Comercial de Moscou após a revolução bolchevista. Embora sua mãe fosse professora licenciada (Blanck, 1996:32), tanto sua educação como a de seus irmãos foi confiada a um tutor particular (Valsiner & Van Der Veer, 1996:17). Quando adolescente, seus interesses se concentraram na literatura e nas artes, iniciando nesta época estudos sobre o *Hamlet* de Shakespeare que viria a ser o tema de seu trabalho de conclusão do curso de Direito e Literatura na Universidade de Moscou. Esse trabalho foi posteriormente reestruturado e incorporado a *Psicologia das Artes*. Em 1917, concluída sua formação universitária em Moscou, retornou à cidade de Gomel logo após a revolução e passou a lecionar em escolas estaduais. Ali ocupou muitas posições de destaque na vida cultural da cidade e coordenou um círculo de estudos intitulado *Segundas Feiras Literárias* no qual se discutia a produção teatral de Shakespeare, Goethe, Tchekov, Maiakovski, Pushkin e de outros dramaturgos. Guillermo Blanck, professor-pesquisador da Universidade de Buenos Aires, ajuda a compreender melhor a produção intelectual vygotskiana neste período ao esclarecer que:

"As atividades de Vygotsky durante seus anos em Gomel eram parte de um dos mais importantes movimentos intelectuais de nosso século. Pinturas futuristas e suprematistas, assim como esculturas construtivistas, eram expostas nas ruas, trens, caminhões e navios. Os intelectuais inovadores não apenas se devotavam pessoalmente a um trabalho criativo específico, mas participavam do trabalho de instituições. Kandinsky, por exemplo, era vice-presidente da Academia de Artes e Ciências de Moscou. Malevich presidia a de Petrogrado, onde o arquiteto Tatlin, autor do famoso monumento à Terceira Internacional, chefiava um Departamento. Chagall era Ministro das Belas-Artes em Vitebsk. O versátil Rodchenko organizava programas de educação artística. (...) Meyerhold dirigia a seção teatral do Comissariado Popular para a Educação e Stanislavsky presidia o Teatro Artístico de Moscou. Gabo e seu irmão Pevsner representavam o grupo construtivista e Maiakovski a Frente Esquerdista de Artes (Lef). Eisenstein, que devido ao seu conhecimento de engenharia organizou a construção de defesas durante a Guerra Civil, foi se tornar o professor dirigente do Instituto Estatal de Cinematografia. O pedagogo Makarenko (...) fundou a Colônia Gorky para a reeducação de delinquentes juvenis de rua. Devemos acrescentar a esses nomes, representando diversos campos, os de Lissitsky, Vertov, Gorky, Bugacov e Sholokhov (...). A escola formalista de Petrogrado estava revolucionando a teoria lite-

rária com suas investigações. Bakhtin e seu círculo, a partir de outro ponto de vista, estava produzindo no mesmo campo de estudos. Lenin comandava o Estado e Lunacharsky era o Ministro da Cultura e da Educação." (1996:35-36)

Em Gomel, Vygotsky chefiou a *Seção de Teatro do Departamento de Educação Popular* onde participou ativamente na seleção do repertório, concepção de cenários e direção de muitas encenações e assinou a coluna de teatro no jornal local *Polesskaja Pravda*. Segundo René Van Der Veer e Jan Valsiner (1996:23): *"Ele nunca perdeu seu interesse pelo Teatro, encontrava-se regularmente com cenógrafos e diretores (como Eisenstein) e, perto do fim de sua vida, publicou um trabalho sobre a **psicologia do ator**"*⁵. Victoriano Imbert, tradutor espanhol de *Psicologia das Artes*, acredita que uma prova da amizade de Vygotsky com Eisenstein e da atenção especial que este último dirigia às idéias do eminente psicólogo russo-soviético é o fato de no exemplar de *Psicologia das Artes*, encontrado nos arquivos pessoais do cineasta e diretor teatral, estarem sublinhadas todas as passagens em que Vygotsky assinala a contradição inerente à elaboração da obra de arte (1972:184).

Além disto, para Imbert, a interpretação vygotskiana das artes como forma de conhecimento, próximo ao científico, teria se manifestado com particular nitidez nas idéias estéticas de Berthold Brecht (em sua concepção de um *Teatro Intelectual*) e de Eisenstein (na formulação do seu *Cinema Intelectual*) (1972:71-72). De fato, a concepção vygotskiana das artes como sistemas de representação semióticos as desincumbiam do compromisso com a "imitação" ou "cópia fotográfica" da realidade, instituindo-as como realidades com "leis" próprias (1972:95).

O Teatro de Vanguarda russo-soviético, contemporâneo das idéias de Vygotsky, fundamentava-se numa perspectiva estética didático-marxista, fortemente informada pelos pressupostos da escola formalista e futurista. No entanto, V.V. Maiakóvski, poeta, dramaturgo e ator, um dos líderes da renovação estética das artes na Rússia pós-revolucionária, fazia questão de esclarecer que todo o trabalho de pesquisa formal na poesia, nas artes plásticas, no Teatro e no Cinema daquela época, não era:

"um fim em si estético, mas um laboratório para a melhor compreensão dos fatos da atualidade (...) Uma obra não se torna revolucionária unicamente pela sua novidade formal. Uma série de fatos, o estudo de seu fundamento social, lhe imprime força. Mas, a par do

estudo sociológico, existe o estudo do aspecto formal." (Apud Schnaiderman, 1984:222-238).

Os estudos e pesquisas cênicas que objetivavam a renovação do teatro russo nas primeiras décadas do século XX buscavam alternativas para os valores estéticos burgueses dominantes até então nos palcos da Rússia. As mudanças pensadas para a cena traduziam o anseio e a utopia da construção de novas relações de trabalho, produção e distribuição do poder na sociedade socialista soviética. Assim como a Psicologia, as Artes necessitavam adequar-se à concepção materialista histórica da realidade e do mundo.

Um importante passo nesse sentido foi dado com os movimentos formalista e futurista. Segundo Ripelino (1971:12) "*após a epopéia de Outubro, o futurismo foi favorecido pelo regime e quase se lhe atribuiu uma tendência oficial*". Tanto o Formalismo como o Futurismo influenciaram as pesquisas cênicas das mulheres e dos homens de teatro russos empenhados na descoberta de novos caminhos para as encenações teatrais. A análise crítica dos postulados estéticos do Formalismo feita por Vygotsky em *Psicologia das Artes* não o impediu que reconhecesse nesse movimento um avanço em direção à concepção marxista das artes, especialmente através da formulação do princípio de *estranhamento* (resgatado e desenvolvido posteriormente por B. Brecht, na Alemanha dos anos 40, ao propor o Teatro Épico). Examinando-se relatos das pesquisas cênicas e preocupações estéticas de V.E. Meyerhold, ator e encenador russo contemporâneo de Vygotsky e Eisenstein, conclui-se que o aprofundamento de seus estudos objetivavam a operacionalização cênica desse efeito de *estranhamento*, aliás, como ele mesmo chegou a admitir:

"No teatro da convenção o espectador não esquece em nenhum momento que diante dele está um ator que representa, e o ator não esquece que diante dele está a platéia; sob seus pés, o palco e ao redor, a cenografia. É a mesma coisa com um quadro: ao olhá-lo não se pode esquecer por um segundo que se trata de tintas, tela, pincel (...)" (Apud Cavaliere, 1996:107).

Desde os primeiros experimentos com as convenções, máscaras e personagens da *commedia dell'arte*, passando pela apropriação da tradição popular grotesca do *teatro de feira* russo, dos princípios técnicos da pantomima, do simbolismo cênico até a formulação da *biomecânica*, o objetivo estético de Meyerhold é a afirmação da teatralidade, de um teatro de convenção e estilização, do Teatro enquanto sistema de representação semiótico (Cavaliere, 1996:100). A concepção do Teatro como sistema de representa-

ção simbólico, quer dizer, como linguagem que possui regras próprias, essencialmente convencional, é o ponto de partida para as críticas de Vygotsky dirigidas ao *Teatro Artístico de Moscou* por ocasião da encenação do *Hamlet* de Shakespeare, sob a supervisão de Stanislavski. Este mesmo entendimento do fenômeno teatral é comungado por V.E. Meyerhold, quando afirmava ser "*através da convenção que as estátuas de mármore e de bronze não são pintadas. (...) Onde se encontra a arte, encontra-se também a convenção*" (Apud Cavaliere, 1996:105).

É precisamente este conceito semiótico e, portanto, histórico-cultural do Teatro que levou Meyerhold, originalmente ator e diretor do Teatro Artístico de Moscou, a discordar de certos princípios stanislavskianos, levando-o a deixar a companhia de Stanislavski na primavera de 1902. No entanto, as divergências entre suas diferentes concepções cênicas não os impediu que voltassem a trabalhar juntos em 1905 no teatro-estúdio da rua Povarskáia e em 1938 no teatro de ópera Stanislavski (Ripelino, 1996:101). A ênfase na teatralidade é um recurso anti-ilusionista e deliberadamente contrário à perspectiva psicologizante das encenações "naturalistas" que caracterizavam as produções do *Teatro Artístico de Moscou*. Stanislavski, ao aprofundar a abordagem psicológica das personagens, alinhava-se a uma perspectiva introspeccionista da Psicologia muito criticada pelas tendências associacionista (defendida por Pavlov) e histórico-cultural (advogada por Vygotsky). A psicologia marxista deveria entender os homens e as mulheres como seres nos quais, sobre a base biológica, operam as injunções sócio-culturais, historicamente determinadas. Assim sendo, era necessário a construção de personagens que evidenciassem a dimensão simbólica, cultural, de domínio e transformação da natureza pela mão, ferramentas e instrumentos produzidos pelo ser humano.

O sistema biomecânico de preparação de atores formulado por Meyerhold lograva introduzir, na formação do profissional da cena, muito dos conhecimentos adquiridos com a doutrina dos reflexos condicionados, defendida por Pavlov e Békhterev – que explica o mecanismo da origem e da produção das reações adquiridas, com base na cadeia reativa estímulo-resposta. O mecanismo do reflexo condicionado e sua doutrina era visto na Rússia pós-revolucionária como o elo de ligação entre as leis biológicas dos dispositivos hereditários estabelecidos por Darwin e as leis sociológicas estabelecidas por Karl Marx. No entanto, Vygotsky, embora reconhecendo o valor da Reflexologia⁶, defendia a necessidade de construção de uma perspectiva mais abrangente da Psicologia que reconhecesse as especificidades do funcionamento mental humano quando comparado ao funcionamento

mental animal. Ele considerava que a Reatologia limitava o estudo do comportamento humano a seu aspecto biológico, ignorando a experiência histórica e social adquirida durante a evolução filogenética e a importância do papel fundamental da *psique* e da *consciência* sobre as ações e reações do ser humano. Sabe-se que Meyerhold, a partir da segunda década deste século, deixa de se valer unicamente dos recursos cênicos acrobático-biomecânicos, embora continue a desenvolver pesquisas para a proposição de um teatro não-ilusionista (Cavaliere, 1996:100). O próprio Meyerhold revela sua preocupação em construir uma linguagem teatral assentada sobre os fundamentos materialistas históricos, que enfatizasse a *consciência* do ator:

"A arte deve se fundar sobre bases científicas e toda a criação do artista deve ser consciente. A arte do ator é fundada sobre a organização de seu material, isto é, o ator deve saber utilizar corretamente os meios expressivos de seu corpo." (Apud Cavaliere, 1996: 116) (Grifo meu)

Embora não seja possível categoricamente afirmar que o pensamento psicológico vygotskiano tivesse exercido uma influência decisiva sobre a concepção cênica meyerholdiana, há indícios de que Meyerhold tenha entrado em contato com suas idéias – especialmente quando se considera a amizade em comum de ambos com S. Eisenstein. V.V. Davydov e V.P. Zinchenko, psicólogos e pesquisadores russos, asseguram que:

"(...) a idéia de base simbólica e de signo da consciência, que Vygotsky desenvolveu, relacionava-se com a teoria e a prática do simbolismo russo, cuja manifestação mais nítida estava na poesia, no teatro e no cinema. O simbolismo, na arte, opõe-se ao naturalismo, como fica claramente evidenciado nos trabalhos e na poesia de V. Ivanov e A. Belyi; nos livros, peças e filmes de V. Meyerhold e S. Eisenstein. Para Vygotsky, um extraordinário conhecedor de arte, essa oposição assumia a forma de um protesto científico contra o naturalismo na psicologia (...) Vygotsky conhecia pessoalmente vários desses representantes da ciência, da cultura e da arte mencionados anteriormente (alguns eram seus amigos), e conheceu os outros através de suas publicações. Se descrevemos seu histórico cultural, certamente não é para sugerir que ele, simplesmente, tomou emprestadas várias idéias de predecessores e contemporâneos seus, embora isso também tenha acontecido. Em ciência, não pode ser de outra maneira. Mas importante para nós é que o leitor sinta o espírito da época, a atmosfera de investigação daquela época; é importante mostrar que o problema da atividade e da consciência hu-

manas interessava a muitos representantes renomados da ciência e da cultura (...). A tarefa de reflexão e compreensão dessas relações e de realizações de uma possível síntese das idéias desenvolvidas acerca da atividade e da consciência humanas por esses notáveis representantes da arte, da filosofia, da lingüística, da filosofia, da biologia evolucionista e da psicologia é a tarefa mais interessante para os historiadores da ciência." (1995:154) (Grifos meus)

De fato, na Rússia pós-revolucionária os artistas e a intelectualidade estavam empenhados em discutir as bases ideológicas e estéticas sobre as quais deveriam se assentar as ciências e as artes da nova sociedade socialista soviética. A questão da *consciência* estava posta como eixo central do desenvolvimento total, omnilateral, do ser humano e as artes, em particular. O Cinema e o Teatro (poderosos veículos de comunicação não escrita para a maioria analfabeta da Rússia da época) deveriam assumir-se como fórum, arena, espaço de luta onde seriam travadas batalhas de idéias, pensamentos e concepções da organização sócio-política e econômico-cultural do país. O teatro fundado dramática e cênicamente pela vanguarda russo-soviética é um teatro de propaganda das novas relações de produção, trabalho e poder estabelecidas com a organização social e política derivada da revolução de 1917: é um veículo para a propaganda explícita dos valores estéticos e dos pressupostos materialistas históricos, marxistas, como afirmava Maiakóvski (Schneiderman, 1971:127-133)

O Prof. Dr. Michael Cole, que foi orientado por A.R.Luria ⁷ em Moscou, no início dos anos setenta, e atualmente dirige o *Laboratório de Cognição Humana Comparada* ⁸ do Departamento de Comunicação da Universidade da Califórnia de San Diego, confirma os vínculos de Vygotsky e de seus colaboradores com artistas da vanguarda russo-soviética, engajados na construção de uma nova estética para as artes:

"Ele (Luria) e Vygotsky, por exemplo, encontravam-se regularmente com Sergei Eisenstein, para discutir como as idéias abstratas que estavam no coração do materialismo histórico poderiam ser incorporadas em imagens visuais projetadas sobre uma tela de cinema. Por acaso, Alexander Zaporozhets (colaborador do grupo de pesquisas liderado por Vygotsky), que havia sido ator na Ucrânia antes de ir a Moscou, e havia sido recomendado a Sergei Eisenstein, tornou-se psicólogo. Ao final da década de 20 ele tinha o papel de "olheiro" da psicologia no mundo do cinema, freqüentando as discussões de Eisenstein que ele então relatava a Vygotsky e Luria. Eisenstein utilizou a ajuda de seus amigos psicólogos não só para resolver o

difícil problema da tradução de conceitos verbais e visuais, mas também para resolver o problema empírico da avaliação do sucesso. Com sua ajuda, ele elaborou questionários que apresentava à sua audiência, composta de trabalhadores, estudantes e camponeses, para determinar se eles entendiam suas imagens como ele havia pretendido. É uma medida da extensão de seus interesses que, para Alexander Romanovich (Luria), a relação entre modos de representação de idéias e modos de pensamento não tenha sido menos importante no cinema que no laboratório." (1992:211) (Grifo meu)

Os biógrafos de L.S. Vygotsky consideram o período de Gomel como marco da origem do seu pensamento psicológico e afirmam que a principal parte de sua tese *Psicologia das Artes* foi ali escrita. Muitos deles concordam que o desejo de Vygotsky em aprofundar suas teorizações sobre os procedimentos conscientes implicados na criação artística e a respeito da especificidade psicológica da reação estética o conduziram ao estudo exaustivo da psicologia geral:

"Ao se mover da arte para a psicologia, Vygotsky pôde testar suas construções teóricas derivadas de um domínio complexo em um outro domínio. Seu trabalho com a arte capacitou-o a tratar de problemas psicológicos complexos (...) de uma forma muito mais rigorosa do que investigadores com formação em psicologia propriamente dita, na sua época ou na nossa. Foi um mérito - e não um demérito." (Valsiner & Van Der Veer, 1996:47) (Grifo meu)

Aqui tentou-se demonstrar o interesse pelas artes, sobretudo pela estética cênica, nas origens do pensamento psicológico vygotkiano bem como a importância e contribuição do Teatro na demonstração da validade de suas idéias. A seguir se fará uma exposição sintética da sua *Teoria da Reação Estética* e o conceito de *Catarsis* que ela implica, conforme são apresentados em *Psicologia das Artes*.

UMA ABORDAGEM HISTÓRICO-CULTURAL DA PRODUÇÃO ARTÍSTICA.

Ao investigar a problemática psicológica inerente à produção artístico-cultural, Vygotsky pretende em *Psicologia das Artes* desenvolver, de acordo com os princípios do materialismo histórico, uma análise da criação artística, detendo-se especialmente no caráter da ação psicofísica da obra de arte sobre o funcionamento mental dos seres humanos que a produzem e

consomem em determinado contexto sócio-histórico. Seu estudo destaca a importância dos vetores histórico-culturais na organização do funcionamento psicológico humano e já explicita seu empenho na construção de uma psicologia que se adequasse ao pensamento marxista soviético:

"Considerar a mentalidade de um indivíduo isolado, ou seja, o objeto da psicologia empírica e experimental, de forma tão extra-social como o objeto da mineralogia, significa defender posições diretamente opostas ao marxismo." (1972:31)

Esclarece, no entanto, que:

"Os mecanismos sociais de nossa técnica não suprimem a ação dos mecanismos biológicos nem ocupam seu lugar, mas os obrigam a atuar numa direção determinada, submetendo-os (...). O social se estrutura em nosso organismo sobre o biológico, do mesmo modo que o biológico sobrepõe-se ao mecânico." (1972:29)

A sua leitura do fenômeno estético parte do pressuposto de que os próprios sentimentos despertados pela obra de arte eram sentimentos socialmente determinados e que a criação artística era um construto simbólico elaborado consciente e deliberadamente pelo artista - uma espécie de sistema de estímulos, organizados no intuito de provocar um tipo específico de reação no público: a reação estética. Entendidas dessa maneira, as Artes deveriam ser consideradas uma forma de conhecimento tão relevante quanto o conhecimento científico, diferindo deste apenas por sua metodologia. Ele discute e assinala algumas contradições da proposta estética formalista russa aliando-se a Eisenstein na defesa da importância dos *materiais* para a configuração do sentido das produções artísticas, embora ressalte a importante contribuição do Formalismo ao ampliar o conceito de *forma*, passando a entendê-la como o modo de distribuição e de estruturação do *material* (conceito que substituiu a categoria *conteúdo*) na obra de arte.

Um dos principais questionamentos que Vygotsky faz aos formalistas russos é sua excessiva ênfase no *processo* das criações estéticas. Para ele o "processo pelo processo", o processo tomado por si mesmo e não direcionado a nenhum propósito não era um processo mas sim uma farsa, uma ilusão. A argumentação em socorro de seu ponto de vista defende que todo processo não poderia ter um fim em si mesmo por revestir-se de alguma maneira de sentido e significado – emprestados pelos objetivos gerais a que se subordinava. Sua crença foi a de que o processo nas Artes tinha uma finalidade estética que se justificava pela necessidade psicológica de serem vivenciados os *materiais* dos quais se utilizava a *forma* artística. Em suas críticas

ao Formalismo, ele destaca a contradição evidente entre a necessidade de "sentir os objetos" e de, ao mesmo tempo, "advertir que uma pedra é uma pedra", por considerar serem estes princípios, nos quais se baseava aquela escola estética, inconciliáveis. Para ele, devido a esta contradição, se perdia todo o valor original das *leis de estranhamento* descobertas pelos formalistas, uma vez que o objeto do *estranhamento* tornava-se a percepção propriamente dita da obra. Esse era o defeito principal do Formalismo para Vygotsky, ou seja, aquela incapacidade de compreender a importância psicológica do material e que necessariamente conduzia os formalistas ao exclusivismo sensualista.

Mas suas críticas aos formalistas não o impediu de reconhecer a importante contribuição que aquela corrente artística emprestou, especialmente para a análise psicológica das personagens dramáticas e literárias:

"(...) devemos buscar a explicação da psicologia dos personagens e de sua conduta não nas leis psicológicas, mas nos condicionamentos estéticos determinados pelo trabalho do autor. Se Hamlet demora em matar o rei, é preciso buscar a causa não na sua indecisão e falta de vontade, ou seja, na psicologia, mas nas leis que governam a elaboração da estrutura artística. A morosidade de Hamlet não é mais que um procedimento necessário à tragédia, e se Hamlet não mata imediatamente ao rei, isto se deve a que Shakespeare necessitava prolongar a ação trágica por força de leis puramente formais, da mesma forma que um poeta elege as rimas não porque as leis da fonética assim o exijam, mas de acordo com os objetivos da sua criação (...). Seria absurdo buscar a resposta a estas perguntas nas leis da psicologia, porque todas elas têm uma só motivação, a motivação do procedimento artístico, e quem não compreender isso, tampouco compreenderá porque as palavras num verso aparecem ordenadas de forma distinta que no discurso habitual nem qual é o efeito completamente novo que produz esta ordenação artificial do material. (...) Os sentimentos não são mais que peças da máquina artística, a correia de transmissão da forma artística." (1972:75-76)

O exame crítico das principais correntes estéticas do início do século XX conduz Vygotsky à conclusão de que o erro de qualquer teoria da arte que parta apenas dos dados objetivos da *forma* artística ou unicamente da importância do seu *conteúdo* será o de não considerar em seus fundamentos estruturadores uma perspectiva psicológica capaz de superar a dicotomia entre *conteúdo* e *forma*. À análise exclusivamente psicanalítica da produção artística ele se contrapõe, destacando os dois "*pecados fundamentais*" da psi-

canálise: 1) reduzir todas as manifestações da psique humana apenas ao impulso sexual; e, 2) ao assinalar o papel particularmente importante do inconsciente, esboroar a consciência. Para ele, o desprezo dos momentos conscientes na criação e recepção artística romperiam os limites entre as artes como uma atividade social consciente e a formação inconsciente de sintomas mórbidos nos neuróticos ou da acumulação desordenada de imagens nos sonhos. Suas críticas à psicanálise, no entanto, não o impediram de reconhecer a grande contribuição que o freudismo trouxe para a abordagem psicológica das Artes ao introduzir o conceito de inconsciente e ampliar a esfera das investigações, sinalizando a maneira pela qual o inconsciente nas Artes se torna coletivo e social.

Vygotsky considerava que o método psicanalítico e sua aplicação prática no exame das questões estéticas só poderia vir a ser realmente útil se renunciasse a pelo menos um dos seus "pecados originais", isto é, quando junto ao inconsciente levasse em consideração a consciência não como um fator passivo mas como um fator ativo e autônomo responsável pela forma artística; quando renunciasse ao pansexualismo e ao infantilismo, e incorporasse à sua esfera de investigação toda a vida humana e não apenas seus conflitos primários e esquemáticos; quando oferecesse uma interpretação sócio-psicológica correta do simbolismo das artes e de seu desenvolvimento histórico, compreendendo que as artes não poderiam ser explicadas de maneira conclusiva a partir da reduzida esfera da vida privada, mas que elas exigiam uma interpretação que abarcasse a ampla esfera da vida social.

Após o exame crítico dos principais referenciais teóricos da época para o desenvolvimento de uma abordagem psicológica da criação artística, Vygotsky inicia o assentamento de sua linha de pensamento, organizando sua investigação *"do simples para o complexo"*. Ele toma, então, como objetos de análise três formas da expressão literária: a **Fábula** (*"A galinha e a mulher ambiciosa"*, *"O cachorro que levava um pedaço de carne"*, *"O pavão e o corvo"*, *"A raposa e as uvas"*, *"O lobo e a ovelha"*, entre outras criações e versões de Esopo, Lafontaine e Krilov); o **Conto** (*"Respirar tranquilo"* de Bunin) e a **Tragédia** (*"Hamlet, Príncipe da Dinamarca"* de William Shakespeare). O foco central de seu estudo será a unidade estrutural que a Fábula, o Conto e a Tragédia possuem enquanto obras de arte e meios de comunicação-expressão que buscam provocar uma determinada reação estética em seu público alvo.

No estudo da Fábula são discutidas suas características formais situando-a no âmbito da Poesia. Ele ressalta a importância do simbolismo na

antropomorfização dos animais-personagens e destaca a necessidade de substituição do animal antropomorfizado, para manutenção do sentido original da Fábula, durante a tradução do texto para outros idiomas. Assim, revela que os critérios utilizados neste procedimento se orientam pelos valores e representações simbólicas das diferentes culturas. As características simbólicas das personagens na Fábula são destacadas e justificadas por Vygotsky da seguinte maneira:

1. Por possuírem um caráter mais definido e constante, bastaria que fosse pronunciado o nome de um determinado animal para que se pudesse imaginar o conceito ou força que ele representava (exemplo: o autor da fábula necessita da raposa para com uma só palavra destacar o conceito de astúcia);
2. Porque a antropomorfização permite um distanciamento crítico da personagem, contribuindo na decodificação da moralidade que a Fábula encerra, quer dizer, os animais são necessários para atenuar o envolvimento emocional que embota a leitura da moralidade;
3. Por seu caráter simbólico e convencional, essas personagens asseguram a definição das regras para instalação da realidade artística de maneira a possibilitar o efeito estético.

Ao se deter no exame do "*Respirar tranqüilo*" de Bunin, ele retoma os conceitos formalistas de *material* e *forma*, redimensionados por sua abordagem, e os elege como medida para esquadrihar a estrutura narrativa não seqüencial (em flash back) daquele conto. Toda sua análise orienta-se por uma concepção dialética da estrutura da obra de arte onde uma nova qualidade é conferida à dinâmica das relações entre *material* e *forma*. Vygotsky ressalta o fato do conto de Bunin possibilitar que o leitor "respire tranqüilo" e de modo semelhante ao da protagonista ao longo da narrativa (na qual o autor selecionou de forma retrospectiva fragmentos dos acontecimentos que conduziram ao assassinato da estudante adolescente Olya Meshcherskaja). Ele destaca a articulação primorosa dos elementos estruturais do conto, responsabilizando-a pelo ritmo especial obtido no desenvolvimento do argumento; chama atenção para a distinção entre tempo real e *tempo literário*, específico da realidade estética, e principalmente assinala o fato de o autor num ritmo de fria serenidade relatar um assassinato movido pela paixão, produzindo um efeito estético extraordinário a partir do "choque" entre *material* e *forma*.

HAMLET E OS FUNDAMENTOS DA CRIAÇÃO E RECEPÇÃO ESTÉTICAS.

Vygotsky escolhe "Hamlet" de Shakespeare (que houvera sido o tema de seu trabalho de conclusão de curso na Universidade de Moscou) para abordar psicologicamente os princípios estruturais da criação e recepção da obra de arte. Seu estudo da famosa peça do teatro elizabetano tem como objetivo demonstrar os fundamentos estruturais da Tragédia, revisando as idéias contidas originalmente em seu primeiro estudo da obra de Shakespeare. Ele se propõe examinar:

- 1) o caráter enigmático da obra e as soluções "subjetivas" e "objetivas" defendidas para decifrá-lo;
- 2) a problemática psicológica implícita ao exame do caráter da personagem título;
- 3) a estrutura da Tragédia renascentista e suas implicações para o desenvolvimento do tema de "Hamlet";
- 4) a questão da identificação do público com o herói trágico;
- 5) a problemática da construção do sentido no discurso artístico.

Vygotsky esclarece que por ser considerada unanimemente uma obra enigmática, a tragédia de Shakespeare tem sido investigada a partir de uma perspectiva interpretativa e, dessa maneira, na tentativa de decifrar o enigma dos motivos pelos quais *Hamlet* – que deveria ter assassinado o rei imediatamente após o encontro com o fantasma do seu pai mas não o faz, nutrindo-se toda a tragédia das conseqüências de sua inação – os críticos e estudiosos desta peça buscam as explicações, elegendo como ponto de partida de suas análises o caráter e as vivências pessoais da personagem de Shakespeare ou as condições objetivas de estruturação e organização do texto dramático. Para Vygotsky, os que buscam justificativas unicamente na subjetividade do herói trágico, como se ele fosse um ser vivo autêntico, fundamentando sua argumentação na vida e na valorização da natureza humana, fazem com que seus enunciados careçam de qualquer valor científico. E os que defendem as causas da morosidade de Hamlet apenas condicionada pela técnica dramática ou nas raízes histórico-literárias das quais brotaram a tragédia não levam em consideração a liberdade de criação do autor nem as múltiplas possibilidades de tratamento literário de um tema.

No entanto, ele considerava que se aproximavam mais de uma resposta coerente para elucidação do problema as explicações que atribuíam a morosidade de Hamlet a considerações formais. Quando ele comenta a concepção cênica do espetáculo a partir da peça de Shakespeare levado ao palco do *Teatro Artístico de Moscou*, sob iniciativa de Konstantin Stanislaviski, Vygotsky condena as "cirurgias" sofridas pelo texto, a ambientação dos acontecimentos na Idade Média e o uso da espada pela personagem a partir do

segundo ato. Segundo seu pensamento, estas três operações convertiam a tragédia em algo totalmente oposto ao que o autor havia escrito, limitando o significado e sentido originais da obra de Shakespeare. E o mais grave, ratificavam uma concepção "subjetiva" para explicação da maneira de ser da personagem *Hamlet*, não levando em consideração as convenções cênicas do teatro elizabetano onde a ação se desenvolvia ininterruptamente sobre o palco, sem divisões visíveis em atos, sob os olhos dos espectadores. Para ele, as convenções estéticas do teatro elizabetano teriam influenciado poderosamente do ponto de vista formal em toda a estruturação daquela tragédia.

Vygotsky alerta para a importância da estrutura da obra como fator decisivo na definição dos motivos e da ação das personagens, advertindo, no entanto, para os riscos de um formalismo excessivo degenerar-se em "formulismo", reduzindo assim todo encaminhamento do argumento a "esquemas algébricos". Vygotsky considerava que tanto Shakespeare quanto os dramaturgos em geral não têm em mente a representação, em suas obras, das formas de ser e de pensar de um sujeito particular. Mas isso não implicava reduzir a zero a psicologia das personagens ou afirmar que o caráter do herói é um dado irrelevante, casual e arbitrário. Seu pensamento é o de que a articulação de todos os componentes de uma obra de arte se constitui em algo esteticamente significativo.

Por isso, segundo ele, o ponto de partida de uma investigação psicológica da tragédia de Shakespeare deve ser o empenho em livrar Hamlet dos onze mil volumes de comentários que o tinham oprimido até então com seu "peso" e aos quais teria se referido horrorizado Tolstoi. Vygotsky transcreve trechos dos comentários irreverentes e iconoclastas de Tolstoi sobre o Hamlet de Shakespeare (1972:222) para neles se apoiar, mas deixa claro não estar de acordo com todas as colocações feitas pelo célebre escritor e pensador russo. Sua opinião é a de que o "julgamento moral" ao qual Tolstoi submete não apenas Shakespeare como quase toda a literatura (inclusive as suas próprias obras, como o próprio Tolstoi houvera admitido ao fim de sua vida) possuía um caráter abrangente e universal que impossibilitava o estudo de casos particulares e até mesmo uma análise psicológica da criação artística. Mas reconhece os aspectos positivos de suas idéias especialmente por ele ter se atrevido, como a criança no clássico conto de Andersen, a dizer que o rei estava nu, que todas aquelas qualidades normalmente atribuídas à tragédia - profundidade, caráter bem definido, penetração na psicologia humana - só existem na imaginação do leitor, que em Shakespeare:

"nem toda intriga nem todo desenvolvimento da ação aparecem suficientemente motivados do ponto de vista psicológico, que o caráter de suas personagens muitas vezes não resistem diante da crítica e que além disso existem disparidades escandalosas e absurdas até para o senso comum entre o caráter do herói e seus atos." (1972:223).

Tolstoi considerava não ser possível atribuir a Hamlet nenhum caráter porque seu comportamento denunciava a mais contraditória expressividade e isso impedia, em sua opinião, uma explicação coerente e verossímil de suas palavras e atos. Não é o que pensa Vygotsky. Para ele, Tolstoi não aceitou a estética de Shakespeare e isso fez com que ele não pudesse realizar importantes descobertas sobre a clássica personagem do teatro elizabetano. O ponto de vista de Vygotsky é o de que esta "ausência de caráter" encerra em si uma determinada finalidade artística, uma intencionalidade sem a qual não seria possível que Shakespeare atingisse seus objetivos estéticos. E para comprovar seu pensamento, defende que Shakespeare criou o mistério de Hamlet partindo de objetivos estilísticos, para assinalar a incapacidade da personagem. Para Vygotsky, a principal questão a ser posta não é por que Hamlet demora no cumprimento de seus planos, mas por que Shakespeare o obriga a agir daquela maneira.

Na tentativa de responder os motivos pelos quais Shakespeare teria construído uma personagem como aquela, Vygotsky lembra a "lei da continuidade temporal" inerente à estética cênica do teatro elizabetano. Esta lei estabelecia que a ação deveria decorrer de forma contínua sobre o palco fazendo com que a *concepção do tempo na obra* seja radicalmente diferente da concepção do tempo real, resultando absurda qualquer tentativa de discutir o problema da morosidade de Hamlet do ponto de vista do tempo real. Para ele, era impossível resolver a questão da morosidade de Hamlet psicologicamente, porque *"todos os acontecimentos aparecem medidos e relacionados entre si num tempo convencional, cênico"* (1972:226). Sua rigorosa argumentação em defesa da expressividade cênica, resultante dos objetivos estéticos perseguidos por Shakespeare na estruturação daquela tragédia, utiliza diversas transcrições de cenas, diálogos e monólogos do texto. Para Vygotsky, a fórmula para entender Hamlet é a dualidade existente entre *lenda* (Hamlet mata o rei para vingar a morte de seu pai) e *argumento* (Hamlet não mata o rei senão acidentalmente). Toda a ação ocorre mesclando estes dois planos, que são a saber: o da firme consciência do caminho a seguir e o dos desvios deste caminho. Esses dois movimentos da ação dramática, opondo-se, geram uma contradição interna, inerente aos fundamentos da própria o-

bra. Seu ponto de vista é o de que "*o efeito de incompreensibilidade era inerente aos próprios objetivos do autor*" (1972:234-235).

Vygotsky destaca a introdução da encenação na encenação como um recurso a mais utilizado por Shakespeare para resolver a questão da falta de verossimilhança. Desse ponto de vista, a cena de metateatro, em que a companhia de comediantes se apresenta ao rei a pedido de Hamlet, obriga as personagens da tragédia a se confrontarem com os "atores", fazendo com que um mesmo acontecimento se ofereça duas vezes, uma como "real" e outra interpretado pelos atores. O desdobramento da ação em sua parte "fictícia" vela e oculta a inverossimilhança do primeiro plano, como num quadro que contém a imagem de outro quadro.

Após elucidar a questão do caráter enigmático da tragédia, atribuindo-o aos objetivos do autor, ele passa a demonstrar como se desenvolve e se expressa a personalidade de *Hamlet* no contexto da estrutura da obra. Para Vygotsky, o caráter de *Hamlet* contradizia seu comportamento e ações na tragédia. Ele utiliza a psicanálise para demonstrar seu ponto de vista, afirmando que "*o herói é um ponto na tragédia a partir do qual o autor nos obriga a considerar os demais personagens e todos os acontecimentos*" (1972:237). Vygotsky entendia que a identificação do público com o herói era um dos fatores essenciais para que o autor alcançasse a unidade estrutural da obra. Em sua opinião, Shakespeare acompanha a sucessão de acontecimentos na tragédia, articulando duas perspectivas: a da personagem título (protagonista) e a do seu próprio olhar de dramaturgo sobre a peça, ocasionando a superposição de planos psicológicos distintos no contexto de uma mesma ação.

Com a exposição de sua análise do *Hamlet*, Vygotsky acreditava ter superado as abordagens psicológicas "subjetiva" e "objetiva" da peça e conseguido realizar uma síntese dialética da dicotomia que caracterizara até então as principais tendências da crítica e teoria da arte no estudo daquela tragédia. Ele defende a genialidade da obra de Shakespeare especialmente pela fusão entre *lenda e argumento* na cena da morte do rei. Seu pensamento é o de que este momento da tragédia se constituía na prova definitiva da relevância de sua tese, porque "*esta inesperada coincidência conferia à tragédia um caráter todo próprio e particular, mostrando, sob uma luz diferente, todos os acontecimentos ocorridos*" (1972:240-241). Naquela cena, sua opinião era a de que o espectador não experimentava nem satisfação nem alívio com a morte do rei, que seus sentimentos, em tensão, não encontravam uma solução banal.

A TEORIA DA REAÇÃO ESTÉTICA.

O estudo da peça de Shakespeare é o ponto de partida para a formulação da sua *Teoria da Reação Estética*. Segundo ele, toda teoria da arte se encontrava vinculada aos pontos de vista adotados pelas teorias da *percepção*, do *sentimento* e da *imaginação ou fantasia*. Vygotsky estava convencido de que a abordagem psicológica da criação artística só era possível a partir do desenvolvimento de uma argumentação que se baseasse num destes três aspectos da psicologia humana, ou numa articulação conjunta deles.

A premissa básica de sua abordagem psicológica das artes é a diferença entre a *reação estética* e as reações comuns causadas, por exemplo, pelo paladar ou pelo olfato. Ele esclarece que, embora a questão da *percepção* seja um dos problemas fundamentais na abordagem psicológica da criação artística, ela não se constituía no seu eixo central. O epicentro dessa abordagem deveria resultar do cruzamento entre as problemáticas da *sensibilidade* e da *imaginação*. Vygotsky ressalta a necessidade de estudos e investigações para elucidarem as questões relativas à *emoção* e à *fantasia* - os campos mais problemáticos e desconhecidos da psicologia da época. Ele apresenta o confronto de opiniões e concepções a respeito do sentimento e dos mecanismos mentais que a emoção movimentava, ressaltando a dualidade de *consciência-inconsciência* que caracterizava a discussão da *afetividade*.

A emoção concebida como gasto de energia pela *teoria da projeção sentimental* de Herder e Lipps será seu primeiro referencial teórico para expor sua leitura da natureza e funcionamento da reação estética. De acordo com a *Teoria da Projeção Sentimental*, não é a obra de arte que desperta no público os sentimentos, como as teclas do piano produzem o som, mas sim o público que projeta nos objetos artísticos seus sentimentos. Para Vygotsky, essa teoria, embora sofresse de muitos defeitos, representava um avanço em relação à idéia de Christiansen de que o objeto estético infundiria no público suas qualidades emocionais. Ele esclarece que do ponto de vista de uma psicologia objetiva a *Teoria da Projeção Sentimental* representava a *reação*, a resposta ao *estímulo* e se encontrava mais próxima portanto das leis da *Reflexologia*.

Para Vygotsky, essa "resposta" do público se baseava em mecanismos complexos de percepção da totalidade da obra de arte (*forma e material*) e não poderia ser explicada apenas pelo esquema *estímulo-resposta*. Ele considerava que o principal defeito daquela teoria era o de não enxergar a diferença entre a reação estética e as outras reações "biológicas" do organismo. Para responder as questões que ele considerava essenciais na abordagem psi-

cológica das Artes nenhuma teoria da emoção estava em condições de explicar a relação interna que existe entre o sentimento e os objetos que se colocam diante da percepção do sujeito. Ele acreditava que para alcançar uma explicação satisfatória seria necessário investigar melhor as relações e inter-relações entre *fantasia* e *sentimento*, porque "*todas as nossas emoções possuem não apenas uma expressão corporal, mas também uma expressão anímica*" (1972:257).

Ao levantar a questão da conexão entre *emoção* e *sentimento* e *fantasia* e *imaginação* ele se refere à *Lei da Dupla Expressão Emocional*, formulada pelo professor Zenkovski, em que era demonstrado o fato de toda emoção servir-se da imaginação para projetar uma série de representações e imagens fantásticas, que por sua vez evocavam uma segunda expressão do sentimento. Tomando por base a dupla expressão emocional do sentimento, através da imaginação, Vygotsky apresenta sua *Lei da Realidade dos Sentimentos*:

"Se pela noite em casa confundido um paletó pendurado com um homem, meu erro é evidente, já que minha vivência é falsa e não corresponde a nenhum conteúdo real. Mas o medo que experimento neste caso é verdadeiro. Deste modo, todas nossas vivências fantásticas e irreais se desenvolvem sobre uma base emocional completamente real. Por conseguinte, o sentimento e a fantasia não são dois processos isolados um do outro, mas de fato representam o mesmo processo, e temos direito de considerar a fantasia como a expressão central da reação emocional." (1972:258) (Grifo meu)

Sua *Lei da Realidade dos Sentimentos* (que pode ter sido influenciada pelo conceito de "*Fé Cênica*"⁹, desenvolvido por Stanislavski em seu sistema de interpretação teatral), fundia *sentimento* e *fantasia* e auxiliava no entendimento da "enigmática diferença" entre o sentimento artístico e o sentimento habitual. Vygotsky observou que tanto no jogo do "faz-de-conta" infantil como nos processos de representação artísticos ocorria uma retenção da reação emocional, porque "*a criança que brinca de luta detém o movimento da mão disposta a acertar o golpe em seu companheiro de brincadeira*" (1972:259). Ele esclarece que tanto o sentimento esteticamente determinado como o sentimento habitual, embora fossem formas de sentir muito semelhantes, originavam-se de processos psicológicos distintos. O sentimento artístico se constituía e se mantinha através da imaginação, que o reforçava, e isso fazia com que a expressão dos sentimentos e emoções suscitados pelo "faz-de-conta" infantil, pelo Teatro ou pela obra de arte, fossem de al-

guma maneira contidos e "controlados", embora possuíssem grande intensidade. Para ele "*as emoções das artes são emoções inteligentes*" (1972:260).

Vygotsky demonstra que na reação estética se configurava uma contradição original que era expressa exemplarmente por Diderot em seu *Paradoxo do Comediante*, no qual revelava que o ator chorava com lágrimas de verdade mas que suas lágrimas brotavam de seu cérebro. No sentido de explicar esta contradição Vygotsky apóia-se no *princípio de antítese* de Charles Darwin segundo o qual determinados atos, ao se associarem a certas sensações ou sentimentos, causavam atos involuntários em decorrência da associação gerada com o hábito do efeito daquelas sensações e sentimentos. Vygotsky caracteriza a especificidade da reação estética destacando nela a *retenção e o controle das manifestações exteriores da emoção*. Nos seus estudos da Fábula, do Conto e da Tragédia ele acreditava ter demonstrado como essa contradição afetiva suscitava sentimentos opostos uns aos outros e provocava um curto circuito que os aniquilava. Para ele, era esse efeito que caracterizava toda e qualquer criação artística: a reação estética. Essa reação especificamente humana, obtida a partir da contradição subjacente à estrutura das obras de arte, é o fundamento sobre o qual ele vai erigir seu conceito de *catarsis*.

O CONCEITO VYGOTSKIANO DE CATARSIS

Esclarecendo que não pretende com a palavra *catarsis* se reportar ao conceito de Aristóteles ou elucidar o significado que o pensador grego lhe pretendia atribuir em sua "*Poética*", Vygotsky relaciona os sentidos em que a palavra fora utilizada por Lessing (ação moral da tragédia, a conversão das paixões em inclinações virtuosas), E. Müller (a passagem do desprazer ao prazer), Bernays (cura e purificação no sentido médico) e Zeller (anestesia do sentimento), advertindo que nenhuma destas interpretações se adequava ao significado que ele lhe pretendia conferir. Vygotsky denomina *catarsis* a reação estética:

*"(...) nenhum outro termo dos empregados até agora em psicologia expressa de forma tão completa e clara o fato, fundamental para a reação estética, de que os afetos dolorosos e desagradáveis se vejam submetidos a certa descarga, a seu aniquilamento, a sua transformação em sentimentos opostos, e de que a reação estética como tal se reduza de fato à **catarsis**, ou seja, a uma completa transmutação de sentimentos."* (1972:263) (Grifo do autor)

Ele explica que a base da *catarsis* reside no caráter contraditório implícito à estrutura das criações artísticas, na oposição entre *material* e *forma*. A sua *Teoria da Reação Estética* estabelece que os sentimentos evocados pela obra de arte são retroalimentados pela *fantasia* e *imaginação* e nela se encontram conscientemente organizados para a obtenção da *catarsis* (reação estética). Vygotsky esclarece, contudo, que o desenvolvimento da formulação das Artes como artefatos culturais, elaborados com o intuito de provocarem uma reação emocional específica, a *catarsis*, não é o objetivo do seu estudo, embora contribuisse para lançar luz sobre este aspecto central da reação estética, eleito como *princípio explicativo fundamental das suas investigações*.

Ele destaca, na Poesia, a "luta" entre as propriedades fonéticas "naturais" do *material verbal* e a *forma* imposta pela *métrica*, que conduz ao *ritmo* (síntese e solução catártica das suas interações, correlações e oposições), assinalando mais uma vez a necessidade de se compreender a *forma* como um todo dinâmico que ultrapassa a simples soma ou fusão dos seus elementos constituintes.

Ambicionando demonstrar sua *Teoria da Reação Estética* na Literatura, ele elege a novela "*Eugênio Oneguín*" de Pushkin na qual o leitor é surpreendido pela paixão do conquistador Eugênio por Tatiana - que o leva à morte. Explícita, utilizando-se de citações, as variações dinâmicas do caráter do herói paralelamente às mudanças no curso da ação na novela. Para ele, essa mudança no caráter da personagem é um dos procedimentos mais importantes para que o autor alcance o objetivo maior da criação artística: a reação estética, a *catarsis*.

Vygotsky também demonstra a validade de sua teoria no Teatro, ressaltando que no *drama* a visualização da contradição entre os elementos artísticos é obscurecida pelo fato de o *conflito* se constituir no material por excelência da criação dramática. E assinala a incompletude da *literatura dramática* como elemento complicador da percepção da forma artística:

"(...) todo drama não é uma obra de arte acabada, mas apenas o material para uma representação de teatro; por isso, distinguimos com dificuldade o conteúdo da forma no drama, o que dificulta sua compreensão." (1972:279) (Grifo meu)

Mais uma vez elegerá Shakespeare para fazer demonstrar a validade de suas idéias. Escolhe "*Otelo*", por considerar muito nítida naquela peça a contradição entre o caráter e as ações da personagem título. Para Vygotsky, o saber expressar a variação do sentimento em um determinado caráter é a

base para uma concepção dinâmica da personagem na obra de arte. Sua predileção por Shakespeare é justificada pelo fato de na obra do dramaturgo inglês ser possível enumerar muitos exemplos, extraídos de seus dramas e comédias, que provavam claramente esse desenvolvimento dinâmico do caráter da personagem em função da estrutura da obra. Ele considerava o tratamento dado por Shakespeare a suas personagens absolutamente de acordo com a regra aristotélica para a estruturação da Tragédia segundo a qual a *lenda* ou o *mito* é o princípio e a alma daquele gênero dramático, seguidos de perto pelo *caráter* das personagens. Seu pensamento é o de que a ampla e livre pintura do caráter das personagens shakespearianas tem como objetivo não a aproximação com pessoas reais mas, ao contrário, complicar e enriquecer o desenvolvimento da ação e do esquema dramáticos.

Ao longo da demonstração de aplicabilidade de sua *Lei da Reação Estética* ao Teatro, ele estende sua validade para todo e qualquer gênero dramático. Vygotsky estabelece características distintivas entre Tragédia e Drama a partir da composição do caráter das personagens. Na Tragédia, o herói possui e encarna uma força titânica e é considerado uma espécie de deus: seu caráter superior maximizaria os acontecimentos e as emoções. Neste gênero dramático, uma lei absoluta é transgredida por uma força absoluta numa luta heróica. Assim, quando a Tragédia renunciava à sua grandeza, ao "maximalismo", ela se converteria em Drama. Seu pensamento é o de que o Drama seja caracterizado, sobretudo, pelo fato de seus protagonistas possuírem um caráter encontrado no cotidiano, próximo ao das pessoas comuns, de "carne e osso". Vygotsky também ressalta a função social e didática da Tragédia na Grécia antiga, enquanto aparelho ideológico do Estado grego, na medida em que a transgressão da ordem "olímpica" implicava a punição exemplar do "herói", garantindo a manutenção dos direitos adquiridos pelos "deuses", aristocratas latifundiários helênicos.

A demonstração da aplicabilidade de sua *Teoria da Reação Estética* na Comédia localiza a *catarsis* no *riso* que as personagens provocam no público e destaca a separação nítida, neste gênero dramático, entre os pontos de vista do espectador e da personagem. Ele recorre a Henri Bergson para demonstrar os fundamentos sociais do *riso*.

Vygotsky também examinou o princípio de antítese e a validade de sua *Lei da Reação Estética* no Drama. Escolheu duas peças de Tchecov: "As Três Irmãs" e "O Jardim das Cerejeiras" porque as suas tramas eram baseadas em relações cotidianas reais, mas perpassadas por motivos simbólicos (a ida para Moscou desejada pelas três irmãs e a desgraça que representa a ven-

da do jardim para Ranévskaja). Estes elementos "imotivados" do drama, isto é, a luta desses motivos irrealis para que fossem aceitos psicologicamente como reais pelo público seria a base da contradição necessária àquelas obras de arte para que possibilitassem a *catarsis*.

Ele considerava que o Teatro, do ponto de vista cênico (atuação de atores e espetáculo), era ideal para demonstrar a validade de suas idéias. E mais uma vez utiliza o funcionamento mental do ator na cena como paradigma do caráter dual da emoção que experimenta o público na recepção estética.

Vygotsky passa a examinar a *catarsis* nas Artes Plásticas e elege entre elas o Desenho como ideal para a exposição de suas idéias pelo fato deste não mascarar, como a Pintura o fazia, o suporte utilizado para suas representações: no Desenho, a representação de um espaço, ou forma tridimensional, conservava o caráter plano do suporte sobre o qual ela era construída. Ele identifica a *catarsis* na Escultura e Arquitetura, destacando o contraste entre os materiais escolhidos e as propriedades dos objetos representados.

A demonstração da sua *Teoria da Reação Estética*, nos diversos domínios da criação artística, encontrava na arquitetura gótica uma ilustração excelente do seu pensamento através do contraste entre o peso do material utilizado e a leveza e movimento obtidos com as formas representadas. Vygotsky continua seu estudo, enfatizando a *importância das Artes na elucidação do sistema geral da conduta humana* a partir do seu conceito de *catarsis* e do reconhecimento da *especificidade da reação estética*.

CONCLUSÃO

Diante das principais idéias defendidas por Vygotsky em *Psicologia das Artes* não é difícil admitir que seu interesse na investigação do funcionamento mental subjacente à criação e recepção estéticas o teriam conduzido ao aprofundamento de estudos da psicologia humana. Ao se examinar as centenas de páginas desta sua primeira incursão no universo da psicologia, será possível constatar que ali já se encontra em germinação sua reflexão sobre a mediação semiótica cultural e o rigor da metodologia materialista dialética no exame de alguns aspectos da mente humana. Suas investigações e pesquisas subsequentes forneceram as bases sobre as quais se erigiu a *Teoria Histórico-Cultural do Desenvolvimento Humano*, na qual se fundamenta a *Psicologia Sócio-Histórica*. A atitude científica vygotskiana caracterizou-se, ao longo de toda sua extensa produção – mais de 180 textos – por uma

assimilação crítica que incorporava as contribuições válidas de diferentes perspectivas sobre os seus objetos de estudo. Para ele, o ser humano teria sido forjado por instrumentos psicológicos da ordem do simbólico que emergiram forçosamente do processo comunicacional e interativo, necessário ao trabalho coletivo de transformação e domínio da natureza.

A perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento proposta por Vygotsky, na medida em que lançou as bases para uma abordagem holística das investigações biológicas e sociais do ser humano, é considerada por alguns estudiosos tão importante para a ciência como a descoberta do código genético (Imbert, 1972:519).

NOTAS

* Este artigo foi elaborado a partir de monografia, intitulada "*A Psicologia das Artes de Lev Semenovich Vygotsky e a Estética Cênica do Teatro de Vanguarda Russo-Soviético: Possíveis Entroncamentos*", apresentada como condição parcial de aprovação na disciplina "*A Intertextualidade entre a Poética do Circo e a Poética do Teatro de Vanguarda Russo-Soviético*", ministrada pela Prof^a Dr^a. Reni Chaves Cardoso Sampaio Zacchi no Curso de Pós-Graduação Stricto-Sensu da Escola de Comunicação e Artes-ECA da Universidade de São Paulo-USP, durante o segundo semestre de 1997.

¹ Professor da Universidade do Estado da Bahia-UNEB, Mestrando em Artes Cênicas da ECA/USP, Licenciado e Bacharel em Teatro pela UFBA. Membro da Educational Theatre Association-ETA. E-mail: rjapias@ibm.net

² O título original do texto de Vygotsky é *Psikológuia iskustva*. Este artigo utiliza a tradução livre da versão espanhola de Victoriano Imbert intitulada *Psicologia del Arte*, publicada pela Barral Editores, em 1972. Optou-se pela expressão *Artes*, no título e ao longo do texto, sempre que esta se referir às diversas linguagens artísticas (Teatro, Dança, Música, Literatura). A palavra *Arte* aqui será utilizada apenas para designar as Artes Plásticas (Desenho, Pintura, Escultura).

³ Escrito em 1925, *Psicologia das Artes* permaneceu inédito até 1965, trinta e um anos após a morte do autor, na Rússia (Schnaiderman, 1978:103). Em 1972 foi publicado pela Barral Editores (Barcelona - Espanha), que adquirira os direitos sobre o texto em língua espanhola desde 1970. Em 1971 surge a edição norte-americana *The Psychology of Art* sob iniciativa de The M.I.T. Press (Cambridge - Mass.). No momento uma tradução inédita do russo para o português está sendo preparada, sob a responsabilidade da Prof^a Dr^a Marta Kohl de Oliveira, da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo/ FE-USP.

⁴ O antigo calendário russo é 12 dias atrasado em relação ao calendário atual. Pelo calendário atual, Vygotsky teria nascido aos 17 de novembro daquele ano.

⁵ Não se tem conhecimento até aqui de nenhuma tradução para outro idioma deste trabalho de Vygotsky.

⁶ A diferença entre *reação* e *reflexo* na Psicofisiologia é que a primeira diz respeito às ações de um organismo vivo, sem sistema nervoso, em resposta a estímulos do meio. Os *reflexos*, portanto, caracterizam as reações de organismos com sistema nervoso. Cientistas, na época de Vygotsky, referiam-se às reações humanas como reflexos e passaram a designar a ciência das reações humanas e animais *reflexologia*, em substituição à expressão *reatologia* (Vygotsky,1997:15).

⁷ Alexander Romanovich Luria, psicólogo e neuropsiquiatra russo, foi colaborador e amigo de Vygotsky, integrando a "troika" (grupo de pesquisa liderado por Vygotsky junto ao Instituto de Psicologia de Moscou que também contava com a participação de A.N. Leontiev).

⁸ O Prof. Michael Cole gerencia uma lista de discussão na Internet, do Laboratório de Cognição Humana Comparada da UCSD, que discute os pressupostos filosóficos e as implicações pedagógicas da *Teoria Histórico-Cultural do Desenvolvimento*, elaborada a partir da perspectiva sócio-histórica adotada por Vygotsky na abordagem dos eventos vinculados às *funções psicológicas superiores*. O endereço eletrônico é <mcole@weber.ucsd.edu>. Interessados em fazer parte do grupo de discussão devem enviar sua solicitação de ingresso para <xmca-request@weber.ucsd.edu>

⁹ O conceito de "Fé Cênica" desenvolvido por K.Stanislavski em seu sistema de interpretação realista refere-se à necessidade de o ator acreditar na realidade cenicamente estabelecida como se fosse de fato verdadeira.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BLANCK, Guillermo. Vygotsky: o homem e sua causa. In: MOLL, Luis C. *Vygotsky e a educação*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1996:31-55.

CAVALIERE, A. *O inspetor geral de Gógol/Meyerhold*. São Paulo, Perspectiva, 1996.

COLE, Michael. Epílogo "Um retrato de Luria". In: LURIA, A.R. *A construção da mente*. São Paulo, Ícone, 1992, pgs. 193-228.

DAVYDOV, V.V. & ZINCHENKO, V.P. A contribuição de Vygotsky para o desenvolvimento da psicologia. In: DANIELS, Harry (org.). *Vygotsky*

- em foco: pressupostos e desdobramentos*. Campinas, Papirus, 1994, pgs.151-167.
- IMBERT, Victoriano. Epílogo "Comentários: Psicologia del arte". In: VYGOTSKY, L.S. *Psicologia del arte*. Barcelona, Barral, 1972, pgs. 511-517.
- RIPELLINO, A.M. *Maiakóvski e o teatro de vanguarda*. São Paulo, Perspectiva, 1971.
- _____. *O truque e a alma*. São Paulo, Perspectiva, 1996.
- SCHNAIDERMAN, B. *A poética de Maiakóvski*. São Paulo, Perspectiva, 1984.
- _____. *Projeções: Rússia/Brasil/Itália*. São Paulo, Perspectiva, 1978.
- VAN DER VEER, René & VALSINER, Jaan. *Vygotsky: uma síntese*. São Paulo, Loyola, 1996.
- VYGOTSKY, L.S. *Psicologia del arte*. Barcelona, Barral, 1972.
- _____. *Educational Psychology*. Florida, St. Lucie Press, 1997.

TEXTOS DE ALUNOS

O USO DA LITERATURA INFANTIL NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM DAS SÉRIES INICIAIS DE ESCOLAS PÚBLICAS E PRIVADAS

Priscila Kalil Bugia

Artigo baseado na pesquisa feita pelas alunas da FAEEBA:

Elisângela Santana Santos

Fernanda Raquel Costa Barbosa

Priscila Kalil Bugia

Rosana Ferreira da Silva

Suzanete Rocha Cerqueira

Orientador: **Jacques Jules Sonnevile** *

Professor da Universidade do Estado da Bahia

I - INTRODUÇÃO

O uso da literatura infantil, nas séries iniciais do ensino fundamental, suscita vários pontos de reflexão de cunho teórico e prático que nos levam a questionar: o que é a literatura infantil? Que enfoque é dado à literatura para crianças em sala de aula: pedagógico-moralizante ou artístico? Quais aspectos da literatura infantil o professor explora? Que atividades se desenvolvem relacionadas à literatura para crianças? Quais os resultados obtidos

* Pelo esforço e engajamento no processo de construção de uma prática interdisciplinar, estendemos nosso reconhecimento e gratidão à professora Maria Antônia Ramos Coutinho, cujas aulas de Literatura Infantil criaram o contexto e a motivação que, juntamente com suas orientações, forneceram o fio condutor para o desenvolvimento da pesquisa. Leitora crítica do texto original deste artigo, ofereceu várias sugestões que foram incorporadas.

dos diferentes usos da literatura infantil? Estas questões nortearam nossa pesquisa, cujo objeto de investigação foi o uso da literatura infantil nas séries iniciais de escolas públicas e privadas.

O referencial teórico que adotamos aponta o vastíssimo papel que a literatura infantil desempenha na vida da criança. De acordo com Zilberman (1987), a literatura infantil é uma modalidade de expressão que não conhece limites, sendo difícil estabelecer as suas principais linhas de ação. A literatura infantil apresenta uma duplicidade congênita à sua natureza na qual assume, por um lado, uma caráter pedagógico-moralizante por transmitir normas e envolver-se com a formação moral da criança, participando do processo de dominação da infância. Por outro lado, compromete-se com o interesse da criança por apresentar peculiaridades estruturais que contribuem para a ordenação de experiências existenciais e expansão do domínio lingüístico do jovem. A literatura infantil atua, então, *“dentro de uma faixa de conhecimento, não porque transmite informações e conhecimentos morais, mas porque pode conceder ao leitor a possibilidade de desdobramento de suas capacidades intelectuais.”* (Zilberman, 1987:14)

Daí vem a relevância deste assunto, onde procuraremos mostrar, através da prática pedagógica de escolas públicas e privadas, até que ponto a literatura infantil é explorada em todo o seu potencial no desenvolvimento (lúdico, artístico, pedagógico, sociológico, psicanalítico etc.) da criança.

Quanto à problemática da pesquisa, foram apresentadas cinco hipóteses como respostas provisórias, a saber:

1. O conceito que se tem de literatura infantil nas escolas é o de uma literatura voltada para as crianças de leitura fácil e divertida.
2. O enfoque que as escolas dão à literatura é o tradicional, isto é, a literatura é sempre utilizada para um fim pedagógico no sentido de ensinar, ignorando o caráter lúdico da literatura para crianças.
3. Os professores desconhecem as funções sociológicas e psicanalíticas da literatura infantil, e mesmo os que consideram seu valor lúdico e recreativo valorizam e exploram exclusivamente o potencial pedagógico (utilitário), enquanto veículo de conteúdos informativos.
4. As atividades desenvolvidas junto à literatura infantil geralmente são feitas através de provas (avaliação) e reescrita da história e, com menor frequência, dramatizações e narração da história com mudanças de personagens ou fatos.

5. As diferenças na prática pedagógica da literatura infantil se dão devido às diferentes visões que o professor tem dessa literatura e aos recursos de que dispõe.

II - METODOLOGIA

A população da pesquisa foram os professores e supervisores das séries iniciais em escolas públicas e privadas de Salvador. Como amostra, pretendíamos escolher 4 escolas (2 escolas públicas e 2 escolas particulares), nas quais seriam observados 16 professores (4 em cada escola pública e 4 em cada escola particular) e 4 supervisores ou equivalente (um em cada escola). A amostragem, no entanto, se estendeu a coordenadoras, vice-diretoras e bibliotecárias, perfazendo um total de dezoito participantes (quatro a menos que o planejado).

Os instrumentos da pesquisa foram:

- Roteiro de entrevista que contém 21 perguntas divididas em três categorias: atributos pessoais do entrevistado, concepções teóricas a respeito da literatura infantil, e atributos da prática da literatura infantil;
- Planilha de observação cuja construção se deu com base nos seguintes aspectos: aspectos físicos do ambiente onde se trabalha a literatura infantil, atividades desenvolvidas e desenrolar dessas atividades, participação dos alunos, postura do professor, aproveitamento das atividades, os livros escolhidos.

Quanto às escolas, a pesquisa foi feita, de fato, em escolas da rede pública e particular de ensino, sendo que em seis escolas (4 particulares e 2 públicas) foram aplicados os questionários e em cinco dessas escolas (3 particulares e 2 públicas) foram realizadas as observações que ao total somaram quinze. É preciso salientar que nem sempre foi possível fazer as observações nas salas dos mesmos professores que responderam ao questionário.

III - RESULTADOS DA PESQUISA

1. Atributos dos Participantes

A faixa etária dos participantes da pesquisa varia entre 21 e 54 anos de idade, sendo que as maiores parcelas ocupam os intervalos de 20-29 e 40-49 anos de idade, cada uma com 26,8%. As menores parcelas se encontram

nas faixas etárias de 30 a 39 e de 50 anos em diante, cada uma com 16,7%. Todos os participantes são do sexo feminino.

Quanto ao grau de escolaridade, 50,0% das participantes possuem nível médio, e 33,3% têm nível superior; enquanto as restantes não responderam a essa questão.

Das 18 participantes, 13, ou seja, 72% são professoras, sendo que as demais ocupam as funções de coordenadora, supervisora, vice-diretora ou bibliotecária. Uma participante não respondeu a esta questão, mas podemos inferir que seja professora, pois respondeu 2ª série à questão da série em que ensina, o que eleva o total de regentes de classe a 14. Das 13 professoras, 11 lecionam nas séries iniciais, sendo que oito se concentram nas 1ª e 2ª séries. Duas professoras atuam no pré-escolar e na classe de alfabetização.

Uma parte significativa das participantes (27,8%) possuem de 5 a 10 anos de carreira, sendo que apenas 11,1% das participantes, isto é duas, estão em início de carreira com menos de cinco anos exercendo o ofício.

2. Concepções Teóricas da Literatura Infantil

O conceito de literatura infantil expresso pelas participantes é tão diversificado quanto vago o seu conteúdo. Podemos observar que 33,3% das participantes pertencem ao contingente maior que conceitua a literatura infantil como mundo de fantasia. Cinco das participantes, num total de 27,8%, deslocam o eixo do conceito para a sua função, ao responder: promotora do gosto pela leitura. Um número significativo de participantes (22,2%) simplificam o conceito de literatura infantil como produção escrita e, ainda, 16,7% das participantes a conceituam como fonte de prazer. Os demais conceitos atribuídos à literatura infantil são apontados por apenas duas participantes ou são respostas únicas.

Essa heterogeneidade de conceitos poderia ser vista de uma maneira positiva, como fruto da abrangência e complexidade da literatura infantil ou, de maneira atenuante para sua vagueza, como resultante da azáfama ao responder o questionário. Para nós, no entanto, estes conceitos variados e por vezes desencontrados refletem uma carência de estudo e reflexão a respeito da literatura infantil.

Assim como os conceitos foram variados, as funções apresentadas pelas participantes também foram diversas. Entre elas merece destaque a formação do leitor, que foi indicada por 66,7% das participantes, e ainda a função de estimular a criatividade, apresentada por sete participantes

(38,8%); 33,3% dizem que fantasiar é função da literatura infantil, e 22,2%, isto é quatro pessoas, apontam como função enriquecer o vocabulário. As demais funções citadas foram apresentadas por uma ou duas pessoas.

É interessante observar que, por causa da riqueza de funções, surgiu uma enorme dificuldade em categorizá-las. Isso, porque muitas das funções indicadas estão inclusas em outras ou apresentam um caráter muito global que nos impede de categorizá-las.

Outro ponto relevante é que as participantes, em suas respostas, não validam a nossa hipótese de que a literatura infantil é explorada, unicamente, com intenções pedagógicas. Embora surjam funções como instruir, melhorar ortografia, não podemos dizer que refletem necessariamente fins pedagógicos, haja vista que a literatura infantil de fato instrui e contribui, indiretamente, para a melhora da ortografia, visto que, se escrita conforme a língua padrão, apresenta os modelos ortograficamente corretos das palavras.

Se, por um lado, as respostas não corroboram a hipótese da ênfase no pedagógico, por outro lado a ignorância quanto à função artística da literatura infantil a ratifica. A fim de evitar exageros, diremos que não há uma ignorância quanto ao valor lúdico, mas pouca importância é dada a este: apenas 11,1% das participantes, ou seja duas pessoas, apresentaram a função lúdica “divertir” em suas respostas.

Ao avaliar a prioridade dada, pelas participantes, às funções, isto é, o grau de importância atribuído a estas, verificamos que 61,1% das participantes apontam a formação do leitor como uma das funções mais importantes da literatura infantil, 33,3% respondem “desenvolver o vocabulário” e 22,2% indicam “fantasiar” entre as funções mais importantes. Outras funções aparecem entre as mais importantes. No entanto, a anuência varia entre 5,5% e 16,7%.

É relevante observar que anteriormente, quando tratávamos de quais eram as funções da literatura infantil, um número maior de participantes (33,3%) aderiram à função de fantasiar e um número menor (22,2%) anuíram à função de enriquecer o vocabulário. Vemos, agora, que ao tratar da importância destas funções, as posições se invertem, pois, como foi exposto, 33,3% passam a apontar o desenvolvimento do vocabulário como uma das funções mais importantes e apenas 22,2% apresentam fantasiar entre as mais importantes.

Pode parecer redundante e, de fato o é, tratarmos dos objetivos do uso da literatura infantil após termos analisado suas funções. Entretanto, nossa intenção é observar até que ponto os participantes validam suas respostas.

Como vimos antes, os números em relação a determinadas funções se invertem quando passamos de quais eram para quais as mais importantes funções da literatura infantil. Essa inconstância nas respostas não foi muito diferente quando fizemos praticamente a mesma pergunta trocando apenas a palavra função por objetivo do uso. Vejamos um quadro que melhor ilustra essa volubilidade nas respostas de maior porcentagem (adesão):

Tabelas	Respostas com maior adesão (%)			
	Formar o leitor	Fantasiar	Enriquecer o vocabulário	Instruir
Tabela 8: função	66,7%	33,3%	22,2%	11,1%
Tabela 9: importância das funções	50,0%	22,2%	33,3%	16,7%
Tabela 10: objetivos	72,2%	-	22,2%	22,2%

Fonte: Pesquisa de Campo - FAEEBA/UNEB

Verificamos, assim, que a anuência maior, nas respostas, continuou sendo a formação do leitor que é apontada por 72,2% como objetivo do uso da literatura infantil. Todavia, percebemos uma variância ainda maior nas respostas dos objetivos em relação, por exemplo, a fantasiar, que sequer é citado como objetivo na tabela 10, e quanto a enriquecer ou desenvolver o vocabulário há um decréscimo, da tabela 09 para a tabela 10, na porcentagem de participantes que apresentam essa variável como resposta.

É curioso observar que a variável instruir foi apresentada num índice cada vez maior a cada nova resposta das participantes. Tal fato nos leva a retomar nossa segunda hipótese: dissemos anteriormente que o uso pedagógico (utilitário) da literatura infantil, que supomos ser enfatizado pelos professores, não foi ratificado em suas primeiras respostas, pois levamos em conta que, de certa forma, a literatura infantil propicia a instrução e melhoras ortográficas na escrita. No entanto, os dados expostos na tabela acima nos levam a uma outra interpretação: acreditamos que, à medida que iam respondendo o questionário, as participantes iam se sentindo mais à vontade em suas respostas, assumindo o que, de fato, concebiam acerca da literatura infantil e deixavam de lado as respostas que julgavam “agradar” aos leitores dos questionários. Essa é uma provável explicação para o decréscimo da variável fantasiar até a total ausência nas respostas, assim como o crescimento da variável

vel instruir, que passa, então, a validar a hipótese da ênfase dada no aspecto pedagógico que aparece “camuflada” na vaga resposta: instruir.

Além dos objetivos do uso acima descritos, apareceram outros, como estimular a criticidade (27,7%), estimular a criatividade (16,7%), interpretação (11,1%) e outros que foram apontados por 5,5% das participantes.

3. Atributos da Prática da Literatura Infantil

Ao pesquisarmos sobre a prática da literatura infantil, nos pareceu importante saber se havia um planejamento das atividades e de que forma era realizado. Isso porque acreditamos que o planejamento das atividades reflete o comprometimento com as mesmas, ou seja, o fato de que foram pensadas, refletidas ou feitas de improviso sugere o nível de compromisso assumido no processo de ensino-aprendizagem.

Verificamos, então, que a maior parte das participantes, num total de 33,3% (38,9% deram respostas indefinidas), respondeu realizar o planejamento semanalmente, enquanto duas (11,1%) o realizam mensalmente e apenas 5,5% o fazem semestralmente, sendo que uma participante afirmou não haver planejamento de atividades referentes à literatura infantil, que estas eram improvisadas.

Segundo 33,3% das participantes, a forma de planejamento é em conjunto entre os professores e 11,1% responderam que o planejamento é feito entre professor e supervisor. Em igual número foram as respostas que indicaram o planejamento ser feito pela professora sozinha. Apenas uma participante (5,5%) respondeu que o planejamento é feito entre professor e coordenador.

A maior anuência quanto ao critério de escolha do livro está na adequação à faixa etária, presente em 61,1% das respostas. Logo em seguida temos a ilustração apontada por 55,5% das participantes. Os critérios para a escolha do livro: vocabulário, história interessante, e mensagem da história, foram indicados por 33,3% das respostas. A qualidade da história é apontada em 3 (16,7%) respostas. Critérios como realidade das crianças, opinião das crianças e popularidade estão presentes em uma resposta, cada.

Percebemos, assim, que em nenhuma das respostas está explicitamente presente a necessidade do assunto da história tratar ou ter vínculos com o conteúdo programático estudado. Isso, no entanto, não nos impede de questionar até que ponto estes critérios para a escolha do livro se afastam de uma intenção unicamente pedagógica ou até moralista. A resposta, por e-

xemplo, que cita a mensagem do livro como critério para escolha do mesmo, pode muito bem esconder uma intenção pedagógica ou moralista. É claro que não faz sentido especular acerca deste critério e tampouco distorcê-lo, a fim de comprovar ou refutar as hipóteses apresentadas, mas é preciso ter cautela ao analisar uma resposta que por sua superficialidade não nos permite tirar conclusões consistentes.

O mesmo ocorre com o critério de ilustração. Este pode representar apenas a idéia de que para um livro ser escolhido é necessário que tenha muitas ilustrações e/ou estas sejam coloridas ou pode ainda significar uma preocupação com os equívocos das ilustrações quando nada dizem do texto ou mesmo quando traduzem exatamente o conteúdo do texto a que se referem, nada deixando a cargo da fantasia da criança (sobre este assunto, vide Cunha, 1989:75-76).

Todavia, é importante ressaltar que a grande maioria dos critérios apresentados para a escolha do livro tem fundamento, pois dentre os indicadores que devem orientar a escolha do livro destacam-se: os interesses predominantes em cada faixa etária; a qualidade literária, ou seja, se a história é interessante, original; e também uma linguagem correta, sem ser vulgar nem rebuscada. (Coelho, 1994:14-15)

Um total de 38,9% das participantes respondeu que a quantidade de livros de literatura infantil utilizados durante o ano letivo se restringe a um certo número, numa média de quatro livros, isto é, um por unidade. Uma porcentagem maior de respostas (44,4%, o que equivale a oito participantes) respondeu que a quantidade de livros utilizada é indeterminada, portanto, deve variar de acordo com os interesses de alunos e professores. Uma parcela de 5,5% respondeu que a quantidade de livros de que os alunos se servem fica a cargo do uso que fazem deles na biblioteca.

Podemos vislumbrar, a partir da quantidade determinada de livros adotados para a unidade, a obrigatoriedade de prazo, onde o livro tem que ser lido, com data marcada para término, sem considerar a necessidade, a vontade, o ritmo e a querença da criança. Alguns podem explicar essa situação dizendo ser uma imposição de instâncias superiores da instituição escolar. No entanto, isso não se justifica, pois um professor com relativa autonomia em sala de aula pode reverter esse quadro, deixando de investir no hábito, quando obriga a ler, e passando a investir no prazer da leitura, num contato mais lúdico com esta. Ciente de que a leitura não deve ser imposta como uma colher de remédios ou ministrada em doses homeopáticas, uma profes-

sora, cuja escola adota um livro por unidade, preocupa-se em esclarecer que não se limita aos livros escolhidos durante o ano.

Felizmente, a realidade acima exposta, a respeito da quantidade determinada de livros, não predomina. Pelo menos nesta pesquisa, vemos que 44,4% das repostas apontam um número indeterminado de livros a serem trabalhados, o que sugere uma proposta de fomentação, junto aos alunos, da busca pelo livro numa relação agradável e prazerosa. O mesmo pode ser dito quanto ao livre uso da biblioteca, pois conforme Villardi (1997):

“A possibilidade da livre escolha, como prática instituída na sala de leitura, é um sinalizador eficiente do mundo mágico que existe à nossa disposição, numa biblioteca, permitindo que a leitura sempre esteja associada a uma atividade prazerosa.” (Villardi, 1997:101)

Conquanto pareça ingênuo perguntar aos participantes que enfoque é dado às atividades com a arte literária, acreditamos ter sido válida esta pergunta por propiciar um momento de auto-análise de postura frente à literatura infantil. Mesmo que o resultado seja passível de logro, a fim de encobrir enfoques inadequados dados à literatura para crianças, estamos certas de que, embora não assumidas, estas falhas (se podemos chamar assim) foram reconhecidas, sendo um aspecto positivo e ponto de partida para uma reflexão e mudança futura.

Obtivemos, então, os seguintes resultados: 44,4% das repostas apontam um enfoque ludo-artístico, 27,8% um enfoque pedagógico, enquanto apenas 11,1% apresentam enfoques moralistas, e 16,7% deram respostas indefinidas.

Percebemos, com satisfação, que embora o enfoque tradicional, pragmático, utilitarista persista em 27,8% das repostas, temos um número maior de adesão (44,4%) ao enfoque lúdico, artístico, que aloja a literatura infantil na poesia, no sonho, na contemplação, na leitura desinteressada, na busca de prazeres, emoções e, sobretudo, de sentido para a própria existência.

Um total de 72,2% das participantes apresentam propostas de atividades individuais com as crianças no trabalho com a literatura infantil. As atividades grupais estão presentes em 55,5% das repostas e 5,5% das participantes empregam atividades em dupla.

É fundamental salientar a importância que têm as atividades realizadas individualmente, principalmente no que concernem à leitura, pois tais atividades oferecem oportunidades para que os alunos modelem sua própria

leitura, empreendendo a mesma de acordo com seu nível de desenvolvimento, respeitando seu próprio ritmo.

As atividades com literatura infantil variam entre artísticas, lúdicas, escritas, de leitura e discussões.

As atividades de natureza artística, que perfazem um total de 44,4%, estão distribuídas em cênicas, musicais, plásticas e mímicas. A partir daí, vemos então corroborado o enfoque artístico dado às atividades com literatura infantil, identificando, assim, a estreita ligação que a mesma tem com a Arte.

Segundo 16,7% das participantes, as atividades de escrita também estão presentes no trabalho com a literatura infantil. A respeito disso, vale observar que a produção textual é louvável, se surge como consequência natural do contato com o livro. Mas, se este é utilizado apenas como pretexto para a produção escrita, então se está relegando a literatura infantil a uma posição de menor importância, explorando atividades pedagógicas em detrimento do valor de seu aspecto artístico. Este, por sua vez, reflete apenas 16,7% das atividades, isto é, somente três participantes assinalaram a presença de atividades de natureza lúdica no trabalho com a literatura infantil.

Há, ainda, as atividades cuja natureza reside nas discussões (11,1%). Essas atividades se realizam a partir de comentários orais que o professor chama de debate. É necessário compreender que nesse tipo de atividade, se o debate ou a discussão não segue um roteiro previamente estabelecido, nem se prende à história, mas unicamente ao tema, ele se desvia, em geral, para situações da vivência do aluno, o que torna difícil trabalhar efetivamente a interpretação da história. Outro aspecto é que, se a leitura não é devidamente discutida, ela passa a ser tratada como um trabalho “sensorial”, e não como um exercício de reflexão e descoberta, como nos explica Villardi (1997:20).

Depois das atividades de natureza artística, o segundo maior percentual atingido é pelas atividades de leitura, num total de 33,3%. Sem mais delongas a respeito desta atividade imprescindível da literatura infantil, queremos destacar o fato de que, dentre as respostas que somam o percentual apresentado, duas referem-se à leitura oral realizada pela professora. Quanto a este fato, excetuando-se as turmas de alfabetização, o ideal é que logo que alfabetizada, consoante Raquel Villardi (1997), a criança tenha chance de entrar em contato com o texto, lendo sozinha, pois o professor ao ler a história imprime nela a sua marca. Nesse caso o texto chega à criança por meio de uma “lente”, impedindo-a de fazer uma leitura própria.

Mais uma vez surge aqui a redundância na análise dos objetivos. Nossa intenção, agora, é ver até que ponto o proclamado se aproxima ou se distancia do real, isto é, queremos analisar se as concepções teóricas das funções ou objetivos da literatura infantil se traduzem nos objetivos das atividades propostas.

Verificamos a formação do leitor como objetivo de destaque das atividades, visto que permanece alcançando o maior percentual: 38,8%. Quando apresentamos o objetivo de formar o leitor, leia-se também despertar o gosto de ler. Um outro aspecto a observar quanto a esta variável é o fato de termos comentado que o professor deveria investir seus esforços em despertar o prazer pela leitura em vez de formar o hábito de ler. Agora concluímos que, em suas respostas, no lugar de apostar na imobilidade de um hábito, como se este não se perdesse nos desvios do caminho, os professores estão, mesmo que intuitivamente, percebendo a necessidade e a importância de se investir no gosto pela leitura, pois para se formar leitores, além de ensinar a ler, é preciso ensinar a *gostar* de ler.

A interpretação, atividade básica para a formação do leitor, pois sem ela não há criação de sentidos do que se lê, aparece como o objetivo das atividades em 27,8% das respostas. Em seguida, temos o desenvolvimento artístico apontado como objetivo das atividades por 16,7% das participantes. Com igual porcentagem de 11,1% surgem os objetivos de trabalhar gramática (enfoque pedagógico) e de socializar as crianças. Talvez este último se justifique pela atividades desenvolvidas em grupo. Os objetivos restantes, que representam cada um 5,5% das respostas, são: desenvolver o vocabulário, instruir, estimular a criatividade, estimular a criticidade, desenvolver a oralidade e desenvolver a memória.

Como podemos observar no quadro abaixo, a inconstância percentual das variáveis permanece. Percebemos, então, que as respostas, que antes tinham um número maior de adesão de participantes, decresceram em seu percentual na tabela 16b, enquanto outras cresceram, como por exemplo, interpretação de 11,1% (tabelas 09 e 10) para 27,8% e lúdicos de 11,1% (tabela 08) para 27,8%. Essa volubilidade nas porcentagens e no aparecimento das variáveis nos leva, mais uma vez, a questionar a fidedignidade das respostas.

Tabelas	Respostas com maior adesão (%)			
	Formar o leitor	Fantasiar	Enriquecer o vocabulário	Instruir

Tabela 8: função	66,7%	33,3%	22,2%	11,1%
Tabela 9: importância das funções	50,0%	22,2%	33,3%	16,7%
Tabela 10: objetivos da literatura infantil	72,2%	-	22,2%	22,2%
Tabela 16b: objetivos das atividades	38,8%	-	5,5%	5,5%

Fonte: Pesquisa de Campo - FAEEBA/UNEB

A apresentação das histórias é feita através da *leitura*, em 61,1% das repostas, sendo que a forma de leitura varia entre a oral e a silenciosa. Para 66,6% a apresentação acontece através de *narração* da história, com as seguintes modalidades: narrativa com o livro, histórias de rolo, teatro de fantoches, gravuras, álbum seriado, flanelógrafo e discos.

A propósito das formas de apresentação da história, Betty Coelho nos explica que: “*cada apresentação tem vantagens especiais, corresponde a determinados objetivos e saber escolher o recurso é fundamental.*” (Coelho, 1994: 46). Assim, é importante termos formas de apresentação alternadas, mas estas devem ser definidas de acordo com o local e a circunstância. No caso do espaço escola, isto é, na sala de aula, qualquer um dos recursos é indicado, cabendo ao professor decidir qual o melhor recurso para se apresentar esta ou aquela história.

Vimos que a narração como forma de apresentação apresentou modalidades diferentes. Estas modalidades foram definidas de acordo com o recurso ou estratégia escolhidos para se apresentar a história. Passemos, então, a analisar estes recursos ou estratégias.

Dentre as estratégias mais utilizadas, segundo as participantes, surgem dramatização, desenhos, estratégias lúdicas (brincadeiras e jogos), e relação da história com algo (vida dos alunos, conteúdo programático, filmes ou novelas); cada uma dessas estratégias está apontada em 16,7% das repostas. As músicas como estratégia aparecem em apenas 11,1% das repostas. As estratégias do uso de fantoches, exploração de gravuras, e materiais concretos estão presentes, cada uma, em 5,5% das repostas.

Em relação à dramatização vista como estratégia, é preciso fazer uma ressalva no que concerne ao uso da palavra “dramatização”, pois a mesma está muito mais próxima de tipos de atividades do que propriamente estratégias.

Trataremos agora dos recursos *auxiliares* em sala de aula. São utilizados como recursos auxiliares no trabalho com literatura infantil, cada um com 11,1% das respostas, o cantinho da leitura, murais e teatrinho. Outros recursos encontram-se em 5,5% das respostas: livros artesanais, vídeo, gravuras, cartazes, flanelógrafo, televisão, recortes e colagens.

É interessante observar que os recursos que, para algumas participantes, são tidos como principais, a exemplo das gravuras e dos recursos ligados à linguagem do teatro, por outras são vistos como recursos auxiliares.

A forma mais comum de *avaliar* em literatura infantil, segundo 22,2% das participantes, é a dramatização. Em seguida, a interpretação surge como forma de avaliação em 16,7% das respostas. Este mesmo percentual apresenta a participação como outra maneira de avaliar. Comentários, desenho, avaliação processual, resumos, reescritas e recontos são outros modos de avaliar, presentes em 11,1% das respostas. Apenas 5,5% das participantes apontaram testes ou fichas de empréstimo da biblioteca como forma de avaliar em literatura infantil.

O intuito de verificar as formas de avaliação é inferir, a partir destes elementos, quais as intenções do ato de avaliar. Não podemos afirmar que os mecanismos de avaliação acima expostos venham a ser formas de coerção, obrigando os alunos a ler livros ou mesmo uma punição por não tê-lo feito, mas podemos dizer que tais mecanismos podem também ser usados neste sentido. O que importa tratarmos aqui é a intenção da avaliação ao utilizar-se determinados mecanismos.

É necessário que busquemos o porquê da avaliação e, a partir daí, verificar a eficácia das formas de avaliação escolhidas no processo. Por exemplo, o professor que tem a intenção de avaliar o papel da literatura infantil no processo evolutivo da psique da criança, pode escolher a dramatização como mecanismo eficaz para tal fim, pois as dramatizações favorecem e estimulam o desenvolvimento psíquico da criança, sendo muitas vezes de grande valor terapêutico (Jesusaldo, 1993:90). Vista dessa forma a avaliação tem um caráter positivo no sentido de contribuir para a reflexão e melhoria do trabalho desenvolvido.

Contudo, de que vale preocupar-se com a forma de avaliação se esta só se presta para discriminar o aluno que não leu o livro, sem dar qualquer contribuição para o trabalho com literatura infantil? É preciso que o professor desloque o eixo da questão de como avaliar para o porquê avaliar. Compreendido o porquê da avaliação, a forma de avaliação deverá ser seu próxi-

mo alvo de reflexão a fim de evitar uma avaliação como julgamento de resultados. Segundo Hoffmann (1996:16-17), os educadores exercem a ação de educar e a ação de avaliar de forma distinta, sem perceberem que esta última se faz presente de forma efetiva na ação educativa, pois lhe é *“inerente e indissociável enquanto concebida como problematização, questionamento, reflexão sobre a ação”*.

Assim, os dados acima expostos refutam a nossa hipótese de que as atividades desenvolvidas junto à literatura infantil geralmente são feitas através de provas (avaliação) e reescrita da estória e, em menor frequência, dramatizações e narração da história com mudanças de personagens ou fatos. Contudo, nos falta ainda analisar os resultados das observações a fim de verificarmos se as respostas das participantes são validadas na sala de aula.

4. As observações em sala de aula

O espaço para o trabalho com literatura infantil, em geral as salas de aula e biblioteca, devem ter boa luminosidade e conforto, garantindo boa ventilação e espaço físico (tamanho) que comporte adequadamente seus frequentadores.

Nas escolas observadas, as salas de aula e bibliotecas têm boa iluminação, com raríssimas exceções. O mesmo ocorre quanto à ventilação, sendo que apenas duas salas apresentaram-se como ambientes quentes. Em relação ao tamanho das salas, a maioria apresentava condições suficientes de acomodar os alunos sem desconforto. Ao observar a adequação do espaço físico para a quantidade de alunos, verificamos qual uso era feito desse espaço, e como se distribuía as crianças. Dentre as quinze observações realizadas, constatamos que em seis salas as carteiras estavam enfileiradas, enquanto nas demais observamos uma distribuição assimétrica de mesinhas ou formação de círculos e semicírculos durante o trabalho com literatura infantil.

De fato, a literatura infantil estava presente em todas as observações realizadas. Inclusive em uma das escolas é desenvolvido um projeto de monitoria pelo curso de Biblioteconomia da UFBA, em convênio com o IAT, que promove atividades na biblioteca a fim de despertar o interesse pela leitura.

Quanto à existência de bibliotecas ou salas de leitura nas escolas, das três escolas particulares observadas apenas uma tem biblioteca, outra possui sala de leitura e a terceira cantos de leitura (com diversos livros) em cada sala.

A presença da literatura infantil se traduz, em sua maioria, na narrativa com o livro, à exceção de uma avaliação escrita que observamos e na qual verificamos a presença de um texto sobre a lenda do umbuzeiro, e de outra observação do ensaio de uma peça retirada do livro de Língua Portuguesa. Nesta observação, em particular, presenciamos o uso espontâneo, improvisado, de materiais concretos como recurso auxiliar na representação de objetos da história.

Nas demais observações, além dos cantos de leitura (espaços com vários livros para uso da criança), disponíveis em apenas quatro salas de uma mesma escola particular, não presenciamos utilização de nenhum outro recurso que não o próprio livro trabalhado. Tal fato nos permite duvidar do uso real de outros recursos, além do livro, nas atividades de literatura infantil.

Sobre a falta de outros recursos disponíveis nas atividades com literatura infantil, uma das participantes alegou a carência de verbas e materiais na escola pública. Em contraste com essa situação, na escola particular em que observamos o ensaio da peça, a professora lamentou o fato dos figurinos não estarem ali naquele momento, convidando-nos inclusive a retornar para vermos os alunos devidamente caracterizados. Estes resultados obtidos confirmam nossa hipótese de que as diferentes práticas pedagógicas resultam (além da visão que o professor tem da literatura infantil) dos recursos disponíveis.

Outro ponto a ponderar são os próprios livros de literatura infantil: sua qualidade e quantidade. Na escola onde é desenvolvido o projeto de monitoria não há livros suficientes de literatura infantil, embora o acervo da biblioteca seja grande. As histórias lidas pela monitora, apesar de boas, não estão presentes na escola, o que impossibilita ao aluno o retorno àquele livro. O fato da escola ser pública não determina a inexistência do contato com o livro, pois consoante Villardi:

“A falta de recursos materiais existe, é inegável, principalmente na realidade da escola pública. No entanto, não pode ser considerada uma dificuldade intransponível, a ponto de privar os alunos de uma convivência mais sistemática com a literatura. Se não há livros, é possível lançar mão de procedimentos que assegurem um acervo mínimo.” (Villardi, 1997:108-109)

Pensando assim, uma das escolas públicas observadas, no início do ano letivo, fomentou, entre os pais das crianças, a compra de livros que estavam sendo vendidos na escola por preços baixíssimos. Sem nos atermos à questão da qualidade do livro, a atitude da escola é louvável, no sentido de

promover a interação entre as crianças e a literatura infantil. Se neste aspecto a escola acerta, em outro peca, pois restringia a compra dos livros às turmas alfabetizadas. No classificador de uma aluna da turma de alfabetização, encontramos o recado sobre a venda dos livros, sugerindo a compra dos mesmos, exceto para os alunos em fase de alfabetização. Assim, não era motivado o contato com o livro em turmas de crianças não alfabetizadas.

Passemos agora à qualidade dos livros trabalhados nas escolas. Observamos que a grande maioria das histórias é de boa qualidade e adequada à faixa etária. Ao analisá-las, tivemos especial preocupação com seu conteúdo, a fim de verificar a predominância de conhecimentos relativos a outras áreas de conhecimento ou a presença de tons moralistas. Encontramos em apenas um livro vínculos com o conteúdo programático: na época, as crianças estudavam higiene em Ciências, e o livro, intitulado *Dente-de-leite*, tratava da higiene bucal. Segundo a própria autora, a história havia sido escrita com fins pedagógicos e, de acordo com a professora, este foi o motivo da escolha do livro.

A propósito do tom moralista, encontramos histórias que tratavam da solidariedade (*Dengosa: a girafa cor-de-rosa*), de astúcia (*Retetêú: o primo do sapo que foi à festa no céu*) e de força de vontade (*Pequeno Pode Tudo*), mas nenhuma com um tom tão marcante que pudéssemos denunciar a presença de lições de moral. Assim, em geral, a leitura das histórias escolhidas propiciava momentos de lazer e diversão para as crianças.

A seguir apresentamos as atividades que foram observadas durante os trabalhos com literatura infantil:

- Atividades artísticas: musicais (música para iniciar a narrativa e música após a narrativa); cênicas (dramatizações e peça) e plásticas (desenhos e pintura).
- Atividades de leitura: oral e silenciosa.
- Atividades de escrita: reescrita da história; exercícios escritos de pesquisa a partir do livro; redações como o mesmo tema da história e cópia dos nomes dos personagens escritos no quadro.
- Atividades orais: criação oral de histórias; ditado da história pelas crianças para a professora e discussão.
- Avaliação: prova escrita.

Estas atividades partiram, em geral, da narrativa com o livro. O desenrolar da maioria destas atividades foi bom, excetuando-se dois casos observados na mesma escola da rede pública. Em um dos casos, o desenrolar da

atividade não sugere que tenha sido planejada, mas sim improvisada; contudo, o resultado final foi positivo. No segundo caso, as crianças, que deveriam acompanhar silenciosamente por seus livros a leitura feita pela professora, não se mostraram envolvidas na atividade e tal era o nível de dispersão que freqüentemente a professora tinha que interromper a leitura para manter o controle da turma. Não podemos indicar quais eram, de fato, os motivos subjacentes àquela dispersão dos alunos, mas presumimos que tal dispersão possa ter ocorrido pela própria forma de apresentação da história: a leitura feita pela professora.

“O grande problema, aí, é que o professor, ao ler o texto, imprime nele a sua marca, ou seja, demonstra, pela entonação, pelas pausas e pelo gesto, o valor que atribui a certas passagens em detrimento de outras, o juízo que faz acerca dessa ou daquela atitude do personagem, e, muitas vezes, interpõe comentários no meio da leitura.”
(Villardi, 1997:22)

O que a autora expôs na passagem acima, reflete muito a prática observada. É natural, então, compreendermos o não envolvimento das crianças na atividade. Além disso, é necessário dizer que a história lida abordava a questão da solidariedade e, embora não predominasse um tom moralista, a professora fez questão de imprimi-lo em seus comentários acerca da história.

A presença das atividades supramencionadas não quer dizer que as mesmas sejam realizadas com freqüência. Vale ressaltar que as observações foram combinadas de acordo com os dias em que se trabalharia a literatura infantil. Nada nos garante que estas atividades não tenham sido feitas única e exclusivamente para serem observadas por nós. É preciso, então, interpretar esse dados com cautela.

Observamos que os aspectos explorados nessas atividades foram, em sua maioria, o lúdico à exceção da atividade escrita de pesquisa, que explorava a história com fins pedagógicos (higiene bucal), e da atividade relatada acima em que a professora procurou explorar, através de perguntas, a partir da leitura, o aspecto moralista, muito embora este não predominasse na história.

A participação e a reação das crianças às atividades propostas nos parecem ser um bom “termômetro” para avaliarmos o seu grau de aceitação, e isto, por sua vez, pode nos indicar se, de fato, as crianças estão desenvolvendo o gosto pela leitura.

Em geral, a participação das crianças nas atividades propostas foi muito significativa e a reação das mesmas às atividades foi boa. As restrições

que fazemos quanto a estas afirmações é a respeito das atividades em que predominaram o enfoque marcadamente pedagógico e moralista. É interessante observar que é, precisamente, nas situações em que pouca ênfase (ou quase nenhuma) se deu ao aspecto lúdico, que a atitude das crianças denotou um maior nível de desinteresse ou dispersão. Podemos concluir, a partir deste fato, que a utilização da literatura infantil no intuito de tornar o conteúdo pedagógico mais atraente ou de transmitir normas para a formação moral da criança não só é ineficaz como prejudicial na formação de leitores.

Outras duas situações surgiram em que as crianças manifestaram, em menor grau, desinteresse pelas atividades. São elas: a leitura de um livro, pela monitora, na biblioteca da escola, e a cópia dos nomes dos personagens escritos no quadro, juntamente com a produção de um desenho sobre a história.

No primeiro caso, o desinteresse de alguns pode revelar a obrigação ou imposição em escutar uma história que para eles podia não dizer nada. No segundo caso, observamos que, antes da cópia, as crianças estavam bastante entusiasmadas em ditar para a professora a história que ia sendo escrita no quadro. Terminada esta etapa, a professora relacionou, no quadro, os nomes dos personagens e em seguida distribuiu um papel para copiarem a relação de nomes e desenharem a história. A explicação dessa atividade foi seguida da expressão “De novo?!” dita por um aluno. A partir daí alguns alunos demonstraram pequeno desinteresse e dispersão na atividade. O que sugere esta reação e aquela expressão é que a professora não alterna suas atividades, ficando na mesmice de sempre, o que ocasiona um progressivo desinteresse por uma atividade que se torna rotineira.

Finalizamos este capítulo tecendo alguns comentários acerca da postura das professoras e sua interação com as crianças: percebemos que nas relações verticais entre aluno e professor, principalmente, quando este mantinha uma atitude autoritária, era freqüente a preocupação em manter o controle da turma, tentando centrar sua atenção nas atividades propostas. O mesmo acontecia com algumas professoras que não demonstravam firmeza nas atitudes. Quanto às demais, estas tinham um bom controle da turma e uma relação próxima com seus alunos. Fato que certamente influenciou no êxito das atividades.

IV - CONCLUSÕES

Os dados obtidos através dos questionários e observações resultaram, como vimos, na confirmação de algumas hipóteses e negação de outras. É relevante termos em mente que as conclusões a que chegamos em torno da problemática da pesquisa são parciais, incompletas e provisórias, dada a pequena população de amostragem da pesquisa e nossas limitações ao interpretar os dados.

Nossa primeira hipótese afirmava que o conceito que se tem de literatura infantil nas escolas é o de uma literatura de leitura fácil e divertida, voltada para as crianças. De acordo com as respostas obtidas pelos questionários, não foi feita nenhuma alusão à literatura infantil como sendo literatura de leitura fácil. No entanto, percebemos que o adjetivo *divertida* está presente nas respostas que a conceituam como fonte de prazer e mundo de fantasia. Ora, o que dá prazer, diverte e “mundo de fantasia” empregado neste contexto não pode estar dissociado do divertimento.

É marcante a heterogeneidade das respostas obtidas quanto ao conceito de literatura infantil. A partir da vagueza e inconsistência das respostas concluimos que há uma falta de reflexão e estudo sobre esta literatura. Não estamos com isso querendo dizer que existe um conceito pronto e acabado de literatura infantil que os professores desconhecem, pois conforme Nelly Novaes (1981), tratando-se de um fenômeno específico da criatividade humana, a literatura infantil dificilmente poderá ser precisada com rigor, mesmo porque seu conceito ao longo dos séculos tem sofrido variações e nenhuma poderá ser considerada definitiva. O que queremos afirmar é que as respostas dadas baseiam-se muito mais no senso comum do que propriamente em estudos realizados sobre o assunto.

De certa forma, temos confirmada nossa primeira hipótese, não em sua forma, mas em seu conteúdo, pois a variável, que acreditávamos aparecesse em maior quantidade, na verdade representava a idéia de que as respostas dadas pecariam por sua superficialidade, como de fato ocorreu.

A segunda hipótese que levantamos refere-se ao enfoque que as escolas dão à literatura infantil, caracterizando-a como tradicional, isto é, a literatura é sempre utilizada para um fim pedagógico no sentido de ensinar conteúdos informativos, ignorando o lúdico da literatura para crianças. Esta hipótese se fundamenta na origem da literatura infantil, nas motivações pedagógicas que deram origem à produção dos primeiros textos para jovens e crianças e que julgamos persistir até hoje no uso dessa literatura. Sônia Khéde (1986) esclarece:

[há uma] “*íntima relação entre a literatura infanto-juvenil e as preocupações pedagógico-moralizantes oriundas da necessidade da classe burguesa, no século XVIII, de sedimentar seus valores utilitaristas a partir da infância.*” (Khéde, 1986:5)

Verificamos que este arcaico vínculo da literatura infantil com os interesses pedagógico-moralizantes ainda é mantido na prática de algumas professoras. No entanto, estas representam apenas uma parcela mínima, segundo as observações realizadas. Contudo, os dados extraídos dos questionários apontam este enfoque pedagógico sendo manifestado por um percentual mais significativo de participantes. Quanto ao aspecto lúdico da literatura infantil, tanto os resultados dos questionários quanto os das observações refutam a idéia presente em nossa hipótese de que o lúdico é ignorado, pois na maioria dos casos observados temos constatado que o enfoque lúdico é preservado e orienta a maioria das atividades com literatura infantil dentro de nosso universo de pesquisa.

Em nossa terceira hipótese, afirmamos que os professores desconhecem as funções sócio-culturais e psicanalíticas da literatura infantil, consideram seu valor lúdico e recreativo, mas valorizam e exploram exclusivamente o potencial pedagógico (utilitário). Confrontando esta hipótese com os dados que temos, já sabemos que os professores consideram o valor lúdico e recreativo da literatura infantil e não exploram unicamente seu potencial pedagógico.

Resta agora avaliarmos, nesta hipótese, se os professores desconhecem as funções sociológicas e psicanalíticas da literatura infantil, defendidas respectivamente por Zilberman e Bettelheim. Para a primeira função, a sociológica, a justificativa e o valor desta literatura estão na possibilidade de representação da estrutura da realidade social ao nível do entendimento do jovem. Para a função psicanalítica, o seu valor advém da possibilidade de representação psíquica do jovem, favorecendo o desenvolvimento de sua personalidade.

Consoante os resultados da pesquisa, estas funções não são ignoradas pelos professores, ou melhor, são consideradas quase que intuitivamente. É verdade, não temos percentuais significativos na consideração destas funções, mas estes existem e se expressam assim:

- Função psicanalítica - 5,5% das participantes responderam em relação ao conceito e à função que a literatura infantil ajuda no desenvolvimento da personalidade ou desenvolve personalidades.

- Função sociológica - 11,1% indicaram como função e objetivo da literatura infantil: conhecer, ampliar a visão de mundo, socializar as crianças.

Ao apresentarmos estes dados, alguns podem argumentar que, quanto à função sociológica, não há uma clareza nas respostas para que possamos identificar nas mesmas tal função. Este argumento procede. No entanto, longe de querermos distorcer o sentido das respostas, não compreendemos de que forma se pode ampliar a visão de mundo prescindindo da representação das estruturas sociais no nível de entendimento da criança. Por isso identificamos a presença da função sociológica nestas respostas.

Nossa quarta hipótese diz: as atividades desenvolvidas junto à literatura infantil geralmente são feitas através de provas (avaliação) e reescrita da história e, em menor frequência, dramatizações e narração da história com mudanças de personagens ou fatos. Vimos, anteriormente, que esta hipótese é negada pela prática dos professores, assim como pelos dados encontrados nos questionários. No entanto, embora haja uma alternância nas atividades observadas, não podemos avaliar com que frequência essas atividades são empregadas, pois, como já dissemos antes, as atividades foram desenvolvidas em uma situação extraordinária, isto é, havia a presença de pessoas externas à sala de aula, com o intuito de observar as práticas com literatura infantil. Assim, podíamos estar presenciando a realização de atividades que foram planejadas para serem observadas por nós. Contudo, temos que considerar que, durante nossa pesquisa, o trabalho com literatura infantil não se deu com poucas variações como havíamos previsto.

Quanto à questão da avaliação tradicional (aplicação de testes e provas), muito embora esta não apareça como uma prática costumeira, ela existe segundo 5,5% das participantes. No entanto, de acordo com outras formas de avaliação apresentadas e já relatadas (dramatização, desenho, reconto etc.), juntamente com as observações realizadas nas escolas, verificamos, no que se refere à literatura infantil, que a avaliação não é feita de maneira burocrática, punitiva e classificatória com exceção da prática de testes e provas já mencionada. Sendo assim, a avaliação se faz presente, em geral, nas atividades cotidianas através de um efetivo acompanhamento do desenvolvimento dos alunos em tais atividades, o que representa um avanço, pois deixa de ser um momento terminal para se transformar numa busca incessante das dificuldades do educando.

As diferenças na prática pedagógica da literatura infantil se dão devido às diferentes visões que o professor tem dessa literatura e aos recursos

de que dispõe. Esta foi a última hipótese levantada por nós. Começamos a confrontá-la com os resultados a partir da questão dos recursos.

Dos recursos auxiliares apresentados pelas participantes no trabalho com literatura infantil observamos apenas a presença de um tipo: os cantos de leitura (espaço na sala de aula com diversos livros infantis) em uma das escolas particulares, sendo que os demais recursos citados não foram utilizados durante as práticas observadas, o que nos leva a questionar se eles são, de fato, utilizados. Uma das justificativas apresentadas para a falta de recursos no incremento do uso da literatura infantil, nas escolas públicas, é a carência de verbas. No entanto, o fato de não disporem, por exemplo, dos trajes dos personagens para a dramatização, como na escola particular observada, isso não impedia que tal atividade fosse desenvolvida. Assim, as diferenças nas práticas pedagógicas podem se dar pela disponibilidade de recursos, como supomos na hipótese supracitada. Contudo, isso não quer dizer que determinadas atividades deixem de existir pela escassez de recursos, mas que elas podem ser *diferentes*.

Analisemos, então, o outro aspecto da hipótese que diz: as diferenças na prática se dão devido às diferentes visões que se tem da literatura para criança. Temos comprovado, pelos resultados das observações, que aquele professor que vincula a literatura infantil às preocupações pedagógico-moralizantes, utiliza o livro, em sua prática, como pretexto para abordar o conteúdo programático com a intenção de torná-lo mais atraente ou, então, como instrumento utilitário na formação da moral da criança. Verificamos, também, que os professores que elegem a literatura infantil como arte, como fonte de prazer e divertimento, revestem sua prática com a literatura infantil de um caráter lúdico, recreativo.

Por fim, concluímos que as diferentes visões da literatura infantil não só caracterizam práticas diversas, como também participações e interesses diversos dos alunos, pois percebemos que o enfoque pedagógico, dado à literatura infantil, não despertou o interesse dos alunos pela atividade, o que resultou numa dispersão dos mesmos, enquanto o enfoque lúdico levou ao envolvimento das crianças nas atividades.

Assim, após termos abordado as questões de ordem prática e teórica que nos propusemos investigar, concluímos que:

- a literatura infantil está presente nas salas de aula;
- os conceitos de literatura infantil apresentados sugerem superficialidade no estudo e trato do tema;

- os enfoques funcionalistas existem, mas em menor número em relação ao enfoque lúdico; são, portanto, explorados tanto o aspecto pedagógico quanto o lúdico, sendo que este último de maneira mais intensa;
- a inconstância percentual na apresentação dos objetivos reflete que os mesmos não são claramente definidos para determinar a utilização da literatura;
- as atividades são variadas e caracterizadas conforme o enfoque dado pelo professor à literatura infantil;
- as diferenças na prática estão relacionadas às diferentes visões que se tem da literatura infantil e à disponibilidade de recursos;
- os diferentes usos da literatura infantil implicam em menor ou maior grau de envolvimento dos alunos pelas atividades e pela própria literatura em si.

Encerramos este estudo, satisfeitas com a presença da literatura infantil nas escolas, mas preocupadas em alertar que não basta aproximar a criança do livro, permitir seu manuseio ou ler histórias a fim de desenvolver um hábito. É preciso ensinar a gostar de ler, pois a investida no prazer de ler cria uma predisposição que se renova a cada leitura enquanto um hábito pode-se perder nos desvios do caminho conforme nos explica (Villardí, 1997).

A escola deve procurar desenvolver no aluno formas ativas de lazer - aquelas que tornam o indivíduo mais crítico e criativo, mais consciente e produtivo. A literatura tem papel relevante neste aspecto. De um modo geral, ela amplia e enriquece a nossa visão da realidade. De um modo específico, o que podemos perceber na prática pedagógica é que os professores não exploram todo o potencial artístico da literatura destinada às crianças, e isso ocorre, na maioria das vezes, por falta de preparo dos mesmos, por não terem clara uma visão da verdadeira função da literatura infantil. Por isso, acreditamos como Cunha (1989) que o educador é o ponto que pode ser atingido. Trabalhando com ele, melhorando seus conhecimentos e sua visão acerca da Literatura Infantil, pode-se melhorar o quadro relativo ao uso desta na educação, de maneira que exerça uma função atual, recreativa, estética, social, renovadora, superando o caráter pragmático e utilitarista e evidenciando seu caráter artístico.

NOTA

Ressalta-se que a presente pesquisa se propôs examinar o uso da literatura infantil a partir de um enfoque que discute as relações entre Arte e Pedagogia, o princípio do prazer e o princípio do dever, a visão utilitarista da literatura e a sua inserção no universo lúdico da infância, estabelecendo vínculos entre literatura e jogo, entre literatura e outras formas de linguagem artística.

Questões significativas nela se viabilizam e demandam investigações posteriores, que possam desvelar as inúmeras possibilidades da literatura infantil nas representações de mundo da criança. O resultado disso é a motivação de professores para um conhecimento mais profundo acerca do fenômeno literário e a inserção de práticas que possam fortalecer os mecanismos de recepção e produção de sentidos pela criança, ao interagir com o acervo literário disponível.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BETTELHEIM. *A psicanálise dos contos de fadas*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.
- COELHO, Betty. *Contar histórias - uma arte sem idade*. São Paulo: Ática, 1994.
- COELHO, Nelly Novaes. *A literatura infantil - história - teoria - análise*. São Paulo: FNL, 1981.
- CUNHA, Maria. *Literatura infantil: teoria & prática*. São Paulo: Ática, 1989.
- HOFFMANN, Jussara. *Avaliação: mito e desafio: uma perspectiva construtivista*. Porto Alegre: Mediação, 1996.
- JESUALDO. *A literatura infantil*. São Paulo: Cultrix, 1993.
- KHÉDE, Sônia Salomão. *Personagens da literatura infanto-juvenil*. São Paulo: Ática, 1986.
- VILLARDI, Raquel. *Ensinando a gostar de ler e formando leitores para a vida*. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1997.
- ZILBERMAN, Regina & MAGALHÃES, Lúcia Cademartori. *Literatura infantil: autoritarismo e emancipação*. São Paulo: Ática, 1987.

ARTIGOS DIVERSOS

ALGUMAS CRÍTICAS À GESTÃO DA QUALIDADE NA EDUCAÇÃO

Sidney Nilton de Oliveira

Professor da Universidade Federal do Paraná - UFPR

RESUMO

A ideologia neoliberal apresenta-se, ao longo do tempo, como uma idéia neutra e amigável. É um processo de introjeção psicológica e política de uma “verdade natural”, isto é, aceitação e reconhecimento de vínculos cognitivos e afetivos em que se pode confiar e à qual todos devem, prudentemente, obedecer. É difícil para o indivíduo não assimilar uma ideologia capitalista. Este processo é constantemente repetido. Assim, seu pensamento crítico se torna cada vez mais descartável. A partir desta reflexão, destaca-se a importância de uma análise que viabilize entender como o processo de dominação instaura-se na vida do indivíduo no início de sua educação - familiar e escolar - em processos autoritários que favorecem a submissão, por meio de uma educação neoliberal. Os indivíduos que não tiveram uma educação favorável à autonomia terão mais facilidade em aceitar uma nova orientação moral e intelectual. Ao reforçar a submissão, a sociedade sustenta uma dependência intelectual e moral, dificultando a conscientização crítica dos conflitos inerentes ao modo de produção capitalista.

INTRODUÇÃO

“... A luta contra a velha escola era justa, mas a reforma não era uma coisa simples como parecia, não se tratava de esquemas programáticos, mas de homens, e não imediatamente dos homens que são professores, mas de todo o complexo social do qual os homens são expressão...” (Gramsci, 1969)

A ideologia neoliberal na educação estrutura desde cedo suas estacas na consciência dos indivíduos. Este é um processo psicopolítico que procura difundir normas e padrões de comportamento e, ao mesmo tempo, introjeta os valores capitalistas como algo neutro e confiável. A partir daí, pretende-se refletir sobre as influências da cultura hegemônica na educação formal, desde a sua institucionalização como organização produtora do saber até o seu desenvolvimento no modo de produção capitalista, culminando com a chegada da qualidade total à educação. Para isso, tomar-se-á como referência uma concepção histórico-econômica da sociedade.

Servirão de base para a reflexão aqui desenvolvida algumas considerações sobre educação e gestão da qualidade contidas no pensamento de Co-sete Ramos (1992, 1993, 1995) – considerada uma autoridade brasileira no assunto e que foi ligada ao Núcleo Central da Qualidade e Produtividade do Ministério da Educação. As observações sobre a qualidade na educação são inseparáveis das raízes industriais que provocaram seu desenvolvimento ao longo deste século. A partir da qualidade, a escola passa a ser avaliada como organização produtiva e a cultura do sucesso passa a ocupar lugar de destaque entre os objetivos educacionais.

As pessoas desprovidas de uma educação emancipatória terão mais facilidade em aceitar a orientação moral e intelectual proposta pelo neoliberalismo. Ao reforçar a submissão, as escolas e universidades sustentam a dependência político-cognitivo-afetiva, dificultando – convenientemente – a conscientização crítica dos conflitos inerentes ao modo de produção capitalista.

O CAPITALISMO E A INSTITUIÇÃO DA ESCOLA

A institucionalização da escola surgiu quando houve a separação da educação informal dada pela família e a educação ligada ao trabalho, no capitalismo primitivo. Embora, atualmente, se associe educação à escola, no começo da civilização (comunismo primitivo) a educação era realizada por todos, isto é, a sociedade assumia coletivamente essa tarefa, pois não havia uma sociedade de classes claramente definida. Tratava-se, pois, de responsabilidade da família e da comunidade, realizada conjuntamente com o trabalho, e outras atividades da vida comunitária, dentre as quais os ritos, costumes e comemorações.

De fato, com a fixação do homem à terra, iniciou-se a instituição da propriedade privada, em detrimento da coletivizada. A partir daí, começaram

a surgir as classes sociais – dos proprietários e dos não-proprietários, por exemplo. Essa condição ocorreu na antigüidade – grega e romana –, provocando a ruptura entre educação e trabalho, pois os proprietários não trabalhavam na terra. Eles colhiam os frutos da apropriação da terra e do trabalho, exercendo um papel de dominação e hegemonia na sociedade capitalista. Essa evolução é apontada por Saviani (1994a):

“... Se antes, no comunismo primitivo, a educação coincidia inteiramente com o próprio processo de trabalho, a partir do advento da sociedade de classes, com o aparecimento de uma classe que não precisa trabalhar para viver, surge uma educação diferenciada. E é aí que está localizada a origem da escola. A palavra escola em grego significa o lugar do ócio. Portanto, a escola era o lugar a que tinham acesso as classes ociosas. A classe dominante, a classe dos proprietários, tinha uma educação diferenciada que era a educação escolar. Por contraposição, a educação geral, a educação da maioria era o próprio trabalho...”

Como se apreende da citação acima, o processo de instituição da educação escolar foi consolidando-se ao longo da história da humanidade. Na Idade Média – onde prevalecia o processo de apropriação – o campo e a agropecuária foram, aos poucos, deixando de ser a tônica do investimento econômico. Este fato determinou o surgimento progressivo de organizações educacionais nas vilas ou cidades, onde começava a concentrar-se o capital.

Com o desenvolvimento dos feudos, surgem o artesanato e o comércio, que possibilitam à elite a acumulação do capital e seu investimento nos meios de produção industrial, deslocando as atividades economicamente mais rentáveis do campo para as indústrias, inicialmente localizadas nas maiores cidades. Esta será uma tendência que acompanhará o desenvolvimento do próprio capitalismo ao longo deste século.

A EDUCAÇÃO NO CAPITALISMO

A educação escolar foi desenvolvendo-se, ao longo do tempo, pelas necessidades que as novas estruturas econômico-sociais criavam. O capitalismo, ao surgir, exigiu, por sua vez, uma nova concepção de educação, como bem esclarece Saviani (1994a):

“... Na sociedade moderna, capitalista, as relações deixam de ser naturais para serem predominantemente sociais. Neste sentido é que a sociedade capitalista rompe com a idéia de comunidade para trazer,

com toda força, a idéia de sociedade (...) deixa de se organizar segundo o direito natural (...) passa a se organizar segundo o direito positivo, um direito estabelecido formalmente por convenção...”

Para que se entenda como essas relações passam a ser naturais, é necessário resgatar os aspectos iniciais desse processo, isto é, definir o que é o capitalismo e como influenciou a institucionalização da educação. A sociedade capitalista é uma sociedade de classes, caracterizada pela existência da propriedade privada, pela divisão social do trabalho, pela apropriação dos meios de produção pelos donos do capital, pela venda da força de trabalho pelos trabalhadores e pelas relações sócio-culturais vinculadas ao processo produtivo. Sobre esta questão Saviani (1994) acrescenta:

“... saber é poder (...) é meio de produção. A sociedade capitalista é baseada na propriedade privada dos meios de produção. Se os meios de produção são propriedade privada, isto significa que são exclusivos da classe dominante, da burguesia, dos capitalistas (...) Na medida em que o saber se generaliza e é apropriado por todos, então os trabalhadores passam a ser proprietários dos meios de produção. Mas é da essência da sociedade capitalista que o trabalhador só detenha a força de trabalho...”

O capitalismo é um modo de produção de bens ou serviços que surgiu na Idade Moderna e teve um salto qualitativo na Revolução Industrial. A sociedade industrializada desenvolveu sua ética e sua ideologia (modo de ser e de pensar) baseadas nos valores capitalistas, transformando em natural o que é estabelecido pelas “leis” do capital, ou seja, pelo que é necessário ao mercado.

Esta influência também chegou à educação: com o desenvolvimento do capitalismo, surgiu uma escola para ricos e outra, para os pobres. Segundo Saviani (1994), a relação do capitalismo com a educação é resumida do seguinte modo:

“... Coloquei as origens da educação concomitantemente à origem do próprio homem. Essa origem era inicialmente comum, coletiva. A humanidade se divide em classes. A história da escola começa com a divisão dos homens em classes. Essa divisão da sociedade em classes coloca homens em antagonismo, uma classe explora e domina outra. Atingimos, com a sociedade capitalista, o máximo de desenvolvimento da sociedade de classes (...) A contradição entre as classes marca a questão educacional e o papel da escola ... ”

A sociedade capitalista constituiu-se nas dominações econômicas e sócio-culturais, que, por meio da escola, veiculam o mecanismo ideológico de regulação da luta de classes e do “status-quo”. A partir da Revolução Industrial, o capitalismo passou a gerir o interesse de grupos econômicos. Sendo a escola um veículo de reprodução da estrutura social, a gestão pedagógica, por força do desenvolvimento do capitalismo, assumiu um papel chave na educação.

O desenvolvimento do capitalismo propiciou a distinção: de um lado, uma escola para os ricos, tendo como escopo a formação de uma elite dominante, capaz de comandar a sociedade; de outro, uma escola com a “missão” de formar a mão-de-obra capaz de realizar a tarefa racionalmente programada e de obedecer, adequadamente, às normas dadas. Com o avançar do século XX e a globalização dos mercados este processo instalou-se de forma inevitável.

Esta situação perdurou até o período pós-guerra, que exigiu modificações na estrutura do capitalismo. O monopolismo atende apenas ao interesse de um grupo dominante e não ao da classe capitalista. Além disso, impede a ampliação dos mercados e inviabiliza a economia de muitos países. O neoliberalismo quer superar as divergências culturais por meio do controle econômico, e a educação ocupa, neste processo, um lugar de destaque.

A ruptura de antigos e ineficientes monopólios capitalistas alcançou seu clímax com a internacionalização econômica (GLOBALIZAÇÃO). Esse processo permitiu a modernização e ampliação das estratégias de dominação. Essa reforma capitalista tem sido denominada NEOLIBERALISMO. Segundo Silva & Gentili (1995):

“... O neoliberalismo se caracteriza por pregar que o Estado intervenha o mínimo na economia, mantenha a regulamentação das atividades econômicas privadas num mínimo e deixe agir livremente os mecanismos de mercado...”

A constatação do papel da escola na sociedade, tal como levantado por Saviani (1994), levou o sistema capitalista a outra de suas contradições. Embora não possa deter os meios de produção do saber, o trabalhador precisa do saber para produzir. A globalização da economia, a expansão dos mercados e o avanço tecnológico tornaram ainda mais necessário que o trabalhador tivesse acesso, no mínimo, à educação básica, pois a tecnologia é mais importante a cada dia, e é um dos grandes pilares do capitalismo industrial, desde a década de 60.

Esta condição do capitalismo moderno entrou radicalmente em choque com o universo educacional brasileiro, ainda atrelado ao capitalismo monopolista. A nova ordem econômica mundial exigiu uma outra estratégia de dominação, ou seja, a ignorância já não interessava, pois comprometia diretamente a produtividade e a competitividade. À sociedade capitalista interessava, no mínimo, a educação básica, para fazer frente às novas tecnologias.

A modernização do neoliberalismo – catalisada pelas indústrias multinacionais – passou, ainda, a ser encarada como um avanço sócio-econômico, pois se apresentava como alternativa a um sistema ainda conservador. Exemplos disso são: a empresa que oferece vantagens trabalhistas acima do mercado; os planos econômicos que permitem maior consumo pelas classes mais pobres; o computador e a parabólica que chegaram às escolas da periferia. Tudo isso é legitimado pelo marketing dos benefícios da política liberal. Num país com tanta miséria como o Brasil, tais situações são apresentadas, ilusoriamente, como sinônimos de progresso. O próprio termo liberal é trabalhado nessa direção. Segundo Libâneo (1983):

“... O termo liberal não tem o sentido de avançado, democrático, aberto como costuma ser usado. A doutrina liberal apareceu como justificção do sistema capitalista que, ao defender a predominância da liberdade e dos interesses individuais na sociedade, estabeleceu uma forma de organização baseada na propriedade privada dos meios de produção ...”

Apresentando-se como um avanço, usando como parâmetro o capitalismo conservador, o neoliberalismo revelou-se uma outra estratégia de dominação. Difunde-se a ideologia de ser esta a única opção para o progresso e para a prosperidade de organizações e de países.

A educação, no capitalismo moderno, substituiu a punição e a repressão pela motivação e pelo reforçamento, evitando o confronto e estimulando a persuasão, isto é, buscando a adesão aos seus valores e reforçando a “aceitação natural” da cultura hegemônica.

As novas técnicas pedagógicas podem ser o exemplo do controle retórico do comportamento, pois investem na internalização desta nova estratégia capitalista. Para isso, a ciência educativa dá suporte, determinando com exatidão o melhor momento psicocognitivo para iniciar uma determinada aprendizagem e a forma de motivar-se o aluno. Pode-se afirmar que a escola, como organização produtora do saber, tem sido utilizada como instrumento

de dominação ideológica pela sociedade capitalista, ao formar indivíduos de acordo com seus valores e normas.

O ato de educar, no contexto do capital, foi muito além do processo de ensino e aprendizagem, tornando-se ato político, uma vez que sua existência e conteúdo foram definidos pelo contexto econômico, cultural e psicossocial de um grupo hegemônico.

A GESTÃO NA ORGANIZAÇÃO EDUCACIONAL

As teorias de administração são a base de orientação para as organizações. Oriundas do modo de produção capitalista, foram criadas pela expansão das organizações industriais e comerciais (Faria, 1985). A relação entre teorias administrativas e ideologia capitalista também ocorre no campo educacional, pois a escola está inserida nessa relação (Silva, 1996a e 1996b). Nesse contexto, a administração escolar se desenvolve no âmbito sócio-econômico em que se estrutura.

A partir do final da década de trinta e, principalmente, na década seguinte, começaram a surgir, nas universidades, os especialistas em Administração Escolar, como Sears, Knight, Halpin, entre outros. Esse estudo permitiu que os EUA comesçassem a adequar as futuras gerações às novas exigências de desenvolvimento, como, por exemplo, a formação de dirigentes e subordinados – definidos pelo capital – a integração inter-racial e intercultural, visando a um salto qualitativo em seu desenvolvimento econômico, social, e tecnológico, pois sabia-se que a educação seria a chave do desenvolvimento grandioso e duradouro.

No Brasil, a expressão “Administração Escolar” apareceu, pela primeira vez, em 1883, nos Pareceres e Projetos de Rui Barbosa. Este estudo, ao contrário do americano, não teve como consequência um planejamento nacional de desenvolvimento baseado na educação. Apenas destacou algumas questões relativas à administração do sistema escolar existente na época, principalmente as falhas de um sistema educacional que havia evoluído muito pouco desde os tempos coloniais. A primeira obra que descrevia algumas normas gerenciais – custo x benefício, por exemplo – foi publicada cinquenta anos depois (em 1933), no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova que, resumidamente, procurava definir o aluno que se queria formar em seus objetivos educacionais.

A partir da década de 30, a administração escolar começou a ser objeto de estudos científicos e acadêmicos, visando a adequar a educação ao desenvolvimento do país. Segundo Félix (1989):

“... A Administração Escolar surge como disciplina introduzida no Curso Pedagógico do Instituto de Educação do Rio de Janeiro, cuja reforma foi elaborada por Anísio Teixeira, em 1933, sendo, em seguida, adotada, em 1934, no Curso Especializado de Administradores Escolares do Instituto de Educação de São Paulo. Em 1939, é incluída também no currículo do Curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia da Universidade do Brasil ...”

Como se apreende da citação acima, a gestão pedagógica no Brasil passou a ser influenciada pelas teorias de administração de empresas, particularmente por Taylor e Fayol, somente a partir da década de 50. Nos dez anos que se seguiram – a década de 60 – outras concepções mais humanistas, como as idéias de Mayo, Maslow e McGregor, influenciaram a gestão organizacional, embora com menor intensidade. Não obstante, essas influências se mostraram ineficientes nas organizações educacionais do Brasil, não tendo sido capazes de racionalizar as atividades administrativas.

Em paralelo, na metade da década de 60, a educação brasileira sofreu um redimensionamento ideológico, no que se refere a sua finalidade. A escola sofreu, arbitrariamente, uma intervenção política que a ditadura militar impôs à educação brasileira (durante mais de trinta anos, marcada pela ingerência de disciplinas ideológicas, como Educação Moral e Cívica, Organização Social e Política do Brasil, Estudos dos Problemas Brasileiros).

Na década de 70, a política brasileira da educação foi contraditória, pois ao mesmo tempo em que abandonava as escolas básicas (o ensino fundamental era fraco e as escolas e professores, despreparados), autorizava, quase sem critério, uma exagerada expansão do ensino superior. O objetivo básico era apresentar numericamente um progresso ilusório (milagre econômico), com que se tentava justificar os desmandos e o terrorismo do governo militar.

Apesar de o objetivo inicial ter sido a dominação ideológica pelo terror, com essa ditadura iniciou-se, mesmo que lentamente, o processo de mercantilização da educação. Enquanto o Estado concebia os ideais do capitalismo monopolista, essa política foi adequada à manutenção do “status-quo” e da dominação política. Porém, nas décadas seguintes, a globalização dos mercados e sua competitividade exigiram algumas mudanças na estrutura sócio-econômica do Brasil. A partir das décadas de 80 e 90, a gestão peda-

gógica foi invadida pelas tendências modernizantes (leia-se privatizantes) da política educacional brasileira e a qualidade total chegou à escola.

QUALIDADE TOTAL E EDUCAÇÃO

A chegada da qualidade total à escola foi uma consequência das influências neoliberais que procuraram modernizar o capitalismo nacional e adequar a educação a essa nova realidade. No Brasil, Ramos foi uma das pioneiras na aplicação dessa influência na educação. As idéias dessa autora, aqui analisadas (s/d, 1980, 1981, 1992, 1993, 1994 e 1995), baseiam-se em uma leitura muito particular que a autora faz de Deming. Por isso, esta análise partiu de uma síntese dos quatorze pontos fundamentais da filosofia deminiana da qualidade e do modo como Ramos os vê na organização educativa. O produto ou mercadoria na escola da qualidade é o próprio conhecimento. Este é o modelo neoliberal para a educação, em que o aluno é treinado para responder eficientemente as demandas do mercado de trabalho (Silva & Gentili, 1996). Segundo Silva (Silva & Gentili, 1996):

“...O ethos da Qualidade total vai produzir, pedagogicamente, o indivíduo econômico pressuposto no modelo do mercado (...) A GQT não é assim, apenas uma tecnologia administrativa; ela é, também, uma pedagogia, no sentido de dispositivo de produção de uma identidade social específica (...) O slogan da qualidade da retórica da GQT tem servido menos para fazer avançar a qualidade substantiva e relacional da educação e mais para arregimentar, disciplinar e controlar uma força de trabalho docente considerada rebelde...”

A reflexão deste autor destaca o modo como a ideologia neoliberal - implícita na gestão da qualidade - invade as escolas com uma nova forma de dominação, baseada na construção de uma escola refém do capitalismo industrial. As novas demandas de um mercado globalizado determinaram que ignorância é prejudicial, pois atravanca o avanço tecnológico e competitivo. A educação de qualidade foi muito influenciada pelo sucesso das empresas japonesas no início dos anos 80. A autora não se limita somente a conceitos e metodologias. A ideologia da qualidade total trabalha com valores e atitudes que vão sendo reforçados durante a aprendizagem escolar. Para isso, Ramos (1992, 1993) traça algumas diretrizes básicas (que formam o que se pode chamar de arcabouço filosófico da gestão da qualidade na escola e na educação), assim resumidas:

- Orientação de ação por meio de um projeto pedagógico que englobe toda a comunidade;
- Compreensão do aluno como cliente da qualidade na educação e um corpo docente compromissado com essa filosofia;
- Desenvolvimento do currículo, objetivos educacionais e metodologias adequadas de acordo com as necessidades e expectativas dos clientes (do que precisam e o que desejam os alunos e a comunidade);
- Orientação para as pessoas e orientação para os processos (técnicas pedagógicas e administrativas, utilizadas para captar e realizar as necessidades do cliente, por meio da otimização dos meios de produção);
- Orientação metodológica (utilização das ferramentas de qualidade em sua implementação e na resolução dos problemas. Trata-se aqui da utilização dos instrumentos existentes nas indústrias para a implementação da qualidade na educação);
- Orientação para o trabalho em grupos ou equipes.

Ramos (1995) também propõe, no contexto educacional (principalmente na sala de aula), a substituição de antigos objetivos educacionais que, segundo ela, são inerentes à concepção atual de educação. Com isso, a autora ratifica a necessidade de uma transformação das finalidades educacionais. Ramos propõe cinco mudanças básicas na cultura e na burocracia organizacional:

1. Da Gestão Autoritária, – autocrática e fortemente hierarquizada –, para a Democrática-participativa, por meio de uma liderança estratégica;
2. Da Competição – individualista, de confronto e inimizade –, para a Cooperação - colaboração, parceria e integração grupal;
3. Do fracasso – repetência e evasão –, para o Sucesso – aprovação, qualificação e integração com as demandas da sociedade;
4. Do foco na Escola – a escola como referência à aprendizagem –, para o foco no Aluno-Cliente, suas necessidades e as da sociedade como referência valorativa;
5. Mudanças na formas de Aprendizagem, Avaliação e Currículo.

A respeito desses objetivos, pode-se concluir que, na versão de Ramos (1992), a organização se articula política e culturalmente, para desenvolver ideologicamente novas finalidades educacionais. Os parâmetros evoluem da gestão à instrução, estabelecendo novos conceitos de homem e educação, coerentes com as novas exigências da sociedade. Percebe-se que a organização educativa (a escola) estrutura, por meio da cultura organizacio-

nal, sua verdade intelectual e sua verdade moral e as apresenta ao indivíduo que, ao comprometer-se com a qualidade, toma, como suas, as referências morais e intelectuais.

APRECIÇÃO CRÍTICA DA QUALIDADE NA EDUCAÇÃO

O primeiro problema a ser levantado na visão da qualidade dada por Ramos é que seu projeto pedagógico não é emancipatório, pois não objetiva a elaboração do contexto e da história pelo indivíduo, ou seja, não visa à formação de uma consciência crítica e atuante, porquanto, a premissa básica da autora é a busca da excelência organizacional e a formação do ser humano total, tomando por base a filosofia gerencial e a política industrial-capitalista (Ramos, 1992, 1993, 1994). Ao distanciar-se de uma educação libertadora, a autora ideologiza a educação, impedindo a autonomia. Segundo Gentili (Silva & Gentili: 1995):

“... Aparentemente, por exemplo, as idéias envolvidas no conceito de qualidade total podem ser remontadas àquilo que se convencionou chamar, naquela conjuntura, de tecnicismo educacional. Não por acaso, a grande ideóloga e propagadora da filosofia da qualidade total no Brasil, Cosete Ramos, foi autora, naquele período, de um conjunto de livretos intitulados Engenharia da Instrução ...”

A partir desta afirmação, destaque-se: que a gestão da qualidade, desprovida de uma problematização libertadora, fica restrita a fatores técnico-administrativos e faz de pontos, politicamente indefinidos, sua base teórica e metodológica, omitindo a causalidade estrutural dos problemas da educação. Conclui-se: que a utilização da gestão da qualidade serve como estratégia de assimilação da cultura hegemônica e de reelaboração do saber, em favor da ideologia capitalista e das relações de poder vinculadas nesse contexto.

Nesta ótica, o indivíduo investirá sua realização profissional e até pessoal na organização, recebendo a recompensa (o prazer) ou a sanção (angústia), como resposta ao seu desempenho, de acordo com as metas estabelecidas. Deste vínculo nutre-se a organização para introduzir no indivíduo mecanismos políticos e intrapsíquicos de controle comportamental. Segundo Ramos (1992), a gestão da qualidade em educação deve responder aos anseios da comunidade e aos da própria sociedade. Mas que necessidades a autora prioriza? Faz-se necessário recorrer ao professor Gentili (Silva & Gentili, 1995) para responder esta questão. Este autor afirmou:

“... a Escola da Qualidade total começa a evidenciar-se como a tentativa mais séria de aplicar os princípios empresariais de controle de qualidade no campo pedagógico. A autora da proposta supõe que uma solução possível para a crise educacional no país reside na concepção de um modelo brasileiro da Escola da Qualidade total...”

Com isso, a visão da qualidade na educação, defendida por Ramos (1992, 1993, 1995), cria uma significativa dependência conceitual e emocional nos indivíduos. A organização é a representante simbólica de um nova era, a modernidade. Essa dependência ocorre, principalmente, devido à Gestão da Qualidade estar arquitetada numa pedagogia que visa, lentamente, à interiorização dos valores organizacionais pelo indivíduo e a busca de sua adesão à ideologia organizacional por meio de políticas de recursos humanos que enfatizam o compromisso e a ação.

Este processo acaba dificultando a sustentação do pensamento crítico por parte do indivíduo que acaba sendo influenciado pelos valores morais e pelo conhecimento nele introjetados pela organização. Tal procedimento persuasivo de dominação visa a manutenção dos valores hegemônicos da sociedade. Na obra de Ramos (1992 e 1993) destaca-se a cooperação acrítica de um indivíduo a-histórico. A gestão da qualidade é desideologizada ao atribuir a origem de problemas como o fracasso escolar a administrações equivocadas. A omissão da autora para com as contradições da sociedade capitalista vai de encontro à afirmação do professor Tomaz Tadeu da Silva (Silva & Gentili, 1996) que aponta a relevância do problema:

“... A visão gerencial de qualidade, a chamada Gerência da Qualidade total, assim como o projeto educacional mais amplo, domina não apenas os espaços escolares e educacionais, mas também os espaços públicos mais amplos (...) Enfim, trata-se de uma visão que parece ter obtido status de senso comum e de verdade - única, inquestionável, inevitável, neutra (...) A Gerência da Qualidade total esconde sua natureza, essencialmente política. Ao reduzir o (mal)funcionamento da instituição educacional a uma questão de gerência, o Controle da Qualidade total suprime, esconde e silencia o fato de que a qualidade de um bem social como a educação está estritamente ligada a desigualdades sociais organizadas em torno da classe social, do gênero e da raça, entre outros...”

A partir daí afirma-se que, na perspectiva da qualidade total em Ramos (1992, 1993, 1995), a definição do aluno como cliente não pode passar

despercebida, pois existe nessa palavra um propósito e um desejo, isto é, uma ideologia. O termo cliente implica uma relação de dependência no contexto industrial-capitalista, veiculado pela autora como modelo para a aplicação da qualidade na escola. Há uma relação ideológica na definição do aluno como cliente, pois não existe um “acaso” léxico (Lacan, 1985), ou seja, a palavra cliente indica, subjetivamente, uma condição de dependência ideológica.

Ramos toma a sociedade industrial como referência e, conseqüentemente, reforça uma visão de mundo capitalista, ignorando as implicações dos fatores ideológicos na educação (Silva & Gentili, 1995):

“... Uma dessas noções centrais, importadas do domínio do mercado e da empresa capitalista é a de qualidade total. Aparentemente, trata-se da noção não apenas inocente e neutra, mas de uma noção desejável, atraente e à qual ninguém poderia se opor. Entretanto, essa noção de qualidade total em educação está estritamente vinculada a toda uma concepção política e social - o neoliberalismo e o neoconservadorismo - que não tem nada de inocente. Pelo contrário, ela está ligada, de forma orgânica e inexplicável, à proposta de reorganização política e social que carregou importantes e preocupantes conseqüências...”

A cultura da qualidade, na perspectiva defendida por Ramos (1992), ao tornar-se referência afetiva e cognitiva do indivíduo, aliena-o de sua base histórico-cultural. A proposta de Ramos (1992) destaca a formação de um indivíduo que abandona os conhecimentos anteriores e estrutura-se a partir dos novos valores propostos pela qualidade.

A filosofia da qualidade, segundo Ramos (1992), pressupõe uma escola moderna para uma sociedade moderna. A autora contenta-se com que a escola seja uma organização administrativa e tecnicamente correta, não refletindo sobre os fatores estruturais que geraram o caos na educação brasileira. A gestão da qualidade na educação imita da indústria a troca de estratégia de controle comportamental ao abandonar a coerção pela autonomia controlada. A cultura organizacional, baseada na filosofia da qualidade, é manifestada nas relações de poder que o administrador gera no contexto de sua atuação nas políticas de recursos humanos privilegiadas pela organização.

A importância que Ramos (1992, 1994, 1995) dá ao currículo é, também, compartilhada por muitos educadores, que o consideram como ponto fundamental da educação. Porém, para Ramos, o currículo não desempenha papel fundamental para a transformação econômico-social ou para a

conscientização do indivíduo; seria, isto sim, um instrumento que poderia viabilizar as demandas da sociedade, isto é, as necessidades da sociedade capitalista. Pode-se dizer que a mudança curricular visa a preparar toda a comunidade para os valores neoliberais.

Nesta mesma linha, Ramos (1992, 1994, 1995) defende que a educação pode preparar os indivíduos para resolver esses problemas, isto é, existem falhas no sistema e não do sistema, ou seja, o capitalismo moderno (neoliberal) é melhor que o capitalismo conservador, pois a autora não localiza a raiz dos problemas no sistema capitalista, mas no desenvolvimento equivocado desse sistema. Este argumento, sustentado pelo “marketing” neoliberal, não vai além de um projeto de reforma estrutural. Como a autora não vê, no sistema de produção capitalista, o fator causal da maioria dos problemas sócio-econômicos, defende, quixotesicamente, a formação do ser humano total. Esse “total”, seria nitidamente voltado para os interesses e para as expectativas do mercado, ou melhor, da cultura hegemônica da sociedade.

Os professores são, para Ramos (1992), a chave fundamental de todo esse processo de construção e manutenção da escola da qualidade. Essa autora critica os que são contra e dificultam o processo de modernização da escola. Diagnostica como resistência a mudanças a influência – negativa para a autora – e a ação de “gupos informais”. A autora fecha-se no anacronismo de tachá-los de corporativistas e prejudiciais à escola. Como se pode ver, Ramos tenta afastar da escola grupos, sindicatos, associações e qualquer voz opositora que “tumultue” a busca da qualidade total. Propõe a formação de equipes, líderes e estratégias que conduzam a escola no caminho correto. Este filme é reprise!

Nesse ponto, percebe-se um problema nodal que a autora nunca discute: a ideologia neoliberal e a reestruturação da base psicossocial dos indivíduos, por meio da qualidade total. Esse processo de exclusão, e conseqüentemente, de dominação, é hegemônico, pois procura excluir do universo simbólico-imaginário qualquer alternativa não capitalista. Este processo se dá por meio de mecanismos recalcantes de controle comportamental e da persuasão, inculcadora de sua ideologia.

E qual será a resposta dos educadores? Continuarão empolgados com as maravilhas da gestão da qualidade? Educar é somente ter a escola limpa e os alunos quietos e trabalhando com sucesso? Deve-se, por fim, destacar que os diferentes papéis que o professor desempenha no desenvolvimento humano são influenciados, exatamente, pelo tipo de compromisso que ele assume, pelo ideal que carrega e pelo que catalisa no processo de apren-

dizagem do aluno. No fundo está em jogo o Brasil que queremos construir: submisso ou crítico, colônia ou independente!

A GUIA DE CONCLUSÃO

“...A chamada GQT em educação é uma demonstração de que a estratégia neoliberal não se contentará em orientar a educação institucionalizada para as necessidades da indústria, nem em organizar a educação em forma de mercado, mas tentará reorganizar o próprio interior da educação...” (Gentili & Silva, 1995)

Mas por que a qualidade total na educação? Ora, a ideologia mais fértil é aquela introjetada lentamente, desde a preparação para a alfabetização até a vida adulta. A criança, no período de alfabetização, está biológica e psicologicamente apta a receber as informações do mundo que a cerca. É no ensino das primeiras regras e rabiscos, nos modelos simbólicos e didáticos adotados em que se desenvolve a educação formal, que se instalam importantes vínculos afetivos e cognitivos que terão um grande peso nas noções de vida e de sociedade que o aluno irá historicamente construir.

No capitalismo atual não interessam a ignorância e o analfabetismo. É necessário produzir técnicos competentes para o mercado. Para Ramos (1992), a filosofia da qualidade poderá ser socialmente expandida, pois, segundo a autora (que compartilha a visão dos principais autores da gestão da qualidade: Ishikawa, Juran, Deming, Crosby, etc...), a qualidade pode ser implementada em qualquer organização, no governo, nas casas das pessoas, e em seus próprios hábitos. A qualidade não é, segundo Ishikawa (1993), somente uma concepção gerencial: tornou-se um modo de vida. Este ponto diz respeito à maximização da qualidade total, que ocorre quando o aluno-qualidade chega à sua casa-qualidade para o convívio com sua família-qualidade.

A proposta de uma escola-pedagogia da qualidade de Ramos (1992, 1993, 1995) aproxima-se constantemente de uma concepção mercantil da educação. Nas condições em que existe, a qualidade na escola pública, retrato do subdesenvolvimento brasileiro, deve ser modificada por esta realidade, ou será um novo marketing da escola privada de um bairro nobre.

Na escola proposta por Ramos (1992, 1994a e 1995), o comportamento também é o objeto principal da qualidade, mas o contexto em que está inserido, mercantilista ao invés de histórico, coloca a escola desempenhando um importante papel de construção da consciência de educadores e educan-

dos, transformando a formação da cidadania em qualificação do cliente. O fracasso escolar é analisado pela autora no seu aspecto técnico, porém ela não aprofunda as causas da repetência e da evasão escolar.

Atribuí-las somente à questão gerencial, teórica ou cultural (os paradigmas) é reduzi-las ao microcosmo escolar. O fracasso é resultante do modelo capitalista – conservador, protecionista e monopolista –, imposto ao Brasil. As condições apontadas são, portanto, efeitos dessa condição.

A busca do sucesso não revela somente uma satisfação pela melhoria cultural e pelo conhecimento adquirido. É, também, a legitimação do sistema, por meio da aceitação de suas regras, inclusive as da recompensa (como, por exemplo: diploma = melhores salários). O sucesso implica, também, o desejo de se atingirem melhores “lugares” dentro da sociedade. Este desejo não é só do aluno como destaca Motta (1986):

“...Existe, portanto, uma aliança família-empresa-escola de elite que serve de base para aqueles que já detêm um capital de relações sociais e um capital cultural superior aos da maioria... Isto explica os gastos das famílias de classe média alta com a educação, a busca dos colégios onde estão os ricos, e onde são transmitidos os saberes úteis...”

Pode-se completar esta análise, acrescentando que os que não conseguem estar nos melhores colégios (classe média baixa, por exemplo), mas não precisam sair da escola para trabalhar (como as classes mais pobres), procuram manter na escola que frequentam os mesmos ideais, exigindo de professores e da organização de ensino a qualidade exigida para uma boa formação. Na verdade, a qualidade exigida pelo mercado.

Nas classes mais pobres da população, o desejo do sucesso também tem sua influência, mas com a impossibilidade de continuidade da vida escolar, ou é negado em sua importância, ou é visto de outros modos, tais como: punição, destino, castigo de Deus, o que, na verdade, constitui a defesa psicológica desenvolvida para conviver com a impossibilidade do sucesso e com a presença do fracasso. Em todos os casos, a cultura hegemônica desempenha seu papel. Anteriormente à busca da qualidade, a ideologia capitalista estruturou-se, inicialmente, na improdutividade da escola que, portanto, cumpria sua missão no contexto neoliberal. Como ressalta Frigotto (1989):

“... A escola cumpre uma função mediadora no processo de acumulação capitalista, mediante sua ineficiência, sua desqualificação. Ou seja, sua improdutividade, dentro das relações capitalistas de produção, torna-se produtiva...”

A partir daí, pode-se afirmar que a mudança nas formas de aprendizagem, nos esquemas de avaliação ou na elaboração do currículo pouco adiantará, se ela não estiver comprometida com uma política libertadora.

NOTA

O autor (e-mail: sidney@coruja.humanas.ufpr.br) é Licenciado em Psicologia (Universidade Católica de Santos), Pedagogo com habilitação em Administração Escolar (Universidade Católica de Santos), Mestre em Comunicação Social (Universidade Metodista de São Paulo) e Doutor em Psicologia Social (Instituto de Psicologia da USP).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARBOSA, E. e outros. *Gerência da Qualidade Total na Educação*. Belo Horizonte: FCO/UFMG, 1994.
- BRAVERMAN, H. *Trabalho e capital monopolista*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.
- CHENG L. e outros. *QFD: Planejamento da qualidade*. Belo Horizonte: FCO/UFMG, 1995.
- DAMASCENO, M. *Pedagogia do engajamento*. Fortaleza: UFC, 1990.
- DEMING, E. *Qualidade: a revolução na administração*. São Paulo: Marques-Saraiva, 1990.
- DOWBOR, L., IANNI, O. e RESENDE, P. *Desafios da globalização*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- ENRIQUEZ, E. Imaginário social, recalçamento e repressão nas organizações. *Revista Ciência Brasileira*, Rio de Janeiro, 1975.
- _____. *A organização em análise*. Petrópolis: Vozes, 1997.
- FALCÃO FILHO. A busca da qualidade na escola: o diretor como agente de mudança. *AMAE-Educando*, Belo Horizonte, 1993.
- FALCONI CAMPOS, V. *TQC: Controle de Qualidade Total*. Belo Horizonte: FCO/UFMG, 1994b.
- FARIA, J. *Relações de poder e formas de gestão*. Curitiba: Criar, 1985.

- FÉLIX, M. *Administração escolar: um problema educativo ou empresarial?* São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989.
- FREIRE, P. *Educação como prática de liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREITAS, L. *A produção da ignorância na escola*. São Paulo: Cortez, 1991.
- FREUD, S. *Obras psicológicas completas - Edição eletrônica*. Rio de Janeiro: Imago, 1969-1980/1997.
- FRIGOTTO, G. *A produtividade da escola improdutiva*. São Paulo: Cortez, 1993.
- FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA. *Qualidade à vista*. *Nova Escola*, São Paulo, maio, 1997.
- GENTILI, P. (org.). *Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- GOLDMANN, L. *Dialética e Cultura*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- GOMES, D. *Fator K: conscientização e comprometimento*. São Paulo: Pioneira, 1994.
- GRAMSCI, A. *Obras escolhidas*. São Paulo: Martins Fontes, 1978.
- HUGON, P. *História das doutrinas econômicas*. São Paulo: Atlas, 1995.
- ISHIKAWA, K. *Controle de Qualidade Total*. Rio de Janeiro: Campus, 1993.
- JURAN, J. *Juran na liderança pela Qualidade*. São Paulo: Pioneira, 1993.
- LACAN, J. In: *O Seminário, Livro 11: Os quatro conceitos fundamentais da Psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1988.
- LIBÂNEO, J. Tendências pedagógicas na prática escolar. *ANDE*, ano 3, nº 6, 1983.
- LUCKESI, C. *Filosofia da Educação*. São Paulo: Cortez, 1996.
- MARX, K. In: *Coleção Os Pensadores*. São Paulo: Nova Cultural, 1991.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Jornal do MEC*, Brasília, Set./out., 1996.
- MOTTA, F. *Organização e poder*. São Paulo: Atlas, 1990.

- OLIVEIRA, S.N & SILVA, H. Nas trilhas de uma querência. *Revista da FAEEBA*, Salvador, Universidade do Estado da Bahia, ano 8, jul./dez., 1997.
- OLIVEIRA, S.N. *Uma análise crítica das dimensões político-cognitivo-afetiva da Gestão da Qualidade em Educação*. Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia da USP, São Paulo, 1998.
- PAGÉS M. e outros. *O poder das organizações*. São Paulo: Atlas, 1987.
- PARO, V. *Administração escolar*. São Paulo: Cortez, 1991.
- PIAGET, J. *O juízo moral na criança*. São Paulo: Summus, 1994.
- PINO, M. Novas tecnologias, educação e exploração: o que mudou? *Educação e Filosofia*, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, vol. 7, nº 14, 1993.
- RAMOS, C. *Escola da Qualidade*. Tradução de trechos do artigo “Escola de Qualidade” de GLASSER. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Tecnológica/Dep. Técnico Pedagógico, Brasília, s/d.
- RAMOS, C. e outros. *Série: Estratégias de Ensino*. Porto Alegre: Globo, 1980.
- RAMOS, C. *Série: Engenharia da Instrução*, Rio de Janeiro: Bloch Editores, 1981.
- _____. *Pedagogia da Qualidade Total*. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1992.
- _____. *Excelência em Educação*. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1993a.
- _____. *A Escola de Qualidade Total*. *Informativo PBPO*, 10, Brasília, 1993b.
- RAMOS, C. e outros. O diálogo entre educadores da Qualidade Total brasileiros e americanos. *PBQP/MEC*, Brasília, 1994.
- RAMOS, C. *Sala de aula de qualidade*. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1995.
- SAVIANI, D. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETTI (org.). *Tecnologias, Trabalho e Educação*. Petrópolis: Vozes, 1994a.

- SAVIANI, D. e outros. Desafios atuais da Pedagogia Histórico-Crítica. *Demerval Saviani e a Educação Brasileira - O Simpósio de Marília*. São Paulo: Cortez, 1994b.
- SAVIANI, D. *A Nova Lei da Educação: Trajetória, Limites e Perspectivas*. Campinas: Autores Associados, 1997.
- SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação. A cultura do sucesso chega à rede. *A Escola Agora*, São Paulo, ano II, nº 8, dez., 1996.
- _____. Secretaria de Estado da Educação. Reorganização: deu certo! *A Escola Agora*, São Paulo, ano III, nº 11, maio, 1997.
- SILVA, T.T. (org.). *Alienígenas na sala de aula*. Petrópolis: Vozes, 1995a.
- SILVA, T.T. & MOREIRA, A. *Territórios contestados*. Petrópolis: Vozes, 1995b.
- SILVA, T.T. & GENTILI, P. (orgs.). *Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- _____. *Escola S/A*. Brasília: CNTE, 1996.
- SILVA, T.T. *Identidades Terminais*. Petrópolis: Vozes, 1996.
- VIGNERON, J. A satisfação dos clientes: uma ferramenta para a administração da Qualidade Total. *Universidade a Busca da Qualidade*, São Paulo, vol.1, nº 5, União Social Camiliana/IBRAQS, 1994.
- XAVIER, A. Reflexões sobre a qualidade e a Gestão da Qualidade Total nas escolas. *Tecnologia Educacional*, Rio de Janeiro, vol. 20, jul./ago., 1991.
- ZUIN, A. & RAMOS DE OLIVEIRA, N. (Org.). *A educação danificada*. Petrópolis/São Carlos: Vozes/UFSCar, 1997.

A PESQUISA NA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Ernâni Lampert

Professor da Universidade do Rio Grande - RS

RESUMO

Este artigo aborda a pesquisa na pós-graduação. Apresenta-se uma retrospectiva histórica desses programas à luz da legislação e do contexto político-econômico-social e situa-se a problemática da pesquisa. Partindo das principais funções arroladas no Plano Nacional de Pós-Graduação, analisa-se a pesquisa na pós-graduação em educação e são propostos caminhos capazes de ajudar a equacionar questões decorrentes dessa problemática.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS E PROBLEMATIZAÇÃO

A pós-graduação brasileira, comparada com países da Europa e dos Estados Unidos, é recente e sem tradição. A Lei 4.024/61, que estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, deu o primeiro passo na regulamentação, ao distinguir, conforme o artigo 69, as três categorias de cursos:

- a) de graduação, abertos à matrícula de candidatos que hajam concluído o ciclo colegial ou equivalente, e obtido classificação em concurso de habilitação;
- b) de pós-graduação, aberto à matrícula de candidatos que hajam concluído o curso de graduação e obtido o respectivo diploma;
- c) de especialização, aperfeiçoamento ou extensão, ou quaisquer outros, a juízo do respectivo instituto de ensino, aberto a candidatos com preparo e os requisitos que vierem a ser exigidos.

Como é possível perceber, a Lei não determina a natureza da pós-graduação e enquadra cursos de especialização em categoria distinta. Considerando-se a necessidade de implantar e desenvolver cursos de pós-graduação, e a imprecisão sobre a natureza destes, foi solicitado pelo Ministro da Educação e Cultura que o Conselho Federal de Educação se pronunciasse sobre a matéria. O Conselho Federal de Educação, através do Parecer 977/65, aprovado em 3 de dezembro de 1965, cujo relator foi o conselheiro Newton Sucupira, reconhece a importância da pós-graduação para a forma-

ção universitária e segue o modelo norte-americano. Distingue os programas em *stricto sensu* (mestrado e doutorado) e *lato sensu* (especialização). A pós-graduação *stricto sensu*, conforme o Parecer 977/65, apresenta as seguintes características fundamentais:

[É] de natureza acadêmica e de pesquisa, e mesmo atuando em setores profissionais tem objetivo essencialmente científico, enquanto a especialização, via de regra, tem sentido eminentemente prático-profissional; confere grau acadêmico e a especialização concede certificado; finalmente a pós-graduação possui uma sistemática formando estrato essencial e superior na hierarquia dos cursos que **constituem o complexo universitário... *Sensu stricto*, isto é, o sistema de cursos** regulares que se superpõe à graduação, visando desenvolver, em amplitude e profundidade, os estudos feitos nos cursos de graduação e conduzindo à obtenção de grau acadêmico.

Segundo orientações do Parecer 977/65, os cursos *stricto sensu* comportarão duas fases: a primeira compreenderá principalmente a frequência às aulas e seminários e culminará com o exame geral que verifique o aproveitamento e capacidade do aluno. Na segunda fase, o discente se dedicará mais à investigação de um tópico especial da matéria de opção, preparando a dissertação (mestrado) ou tese (doutorado) que exprimirá o resultado de suas pesquisas. Mesmo que o mestrado e doutorado representem escalonamento, esses programas são autônomos. O mestrado não constitui obrigatoriamente requisito para inscrição no programa de doutorado.

Devido à promulgação da Lei 5540/68 – Reforma Universitária –, que estabeleceu mecanismos para disciplinar a estrutura e o funcionamento desses programas, a pós-graduação ganha fôlego, campo e perspectivas. Se, por um lado, a Reforma Universitária é muito questionada, pela forma como foi apresentada e pelo conteúdo explícito e implícito, por outro lado, a introdução de pesquisa, especificamente através dos programas, foi um marco importante na educação brasileira. Gouveia (1974) menciona a pós-graduação como sendo a quarta fase na história da pesquisa educacional brasileira. Essa conquista, a princípio, objetivou qualificar os docentes das instituições de ensino superior, porque o Decreto-Lei nº 465/69 exige para as universidades federais os graus de mestre e doutor na carreira universitária e o percentual de docentes que atendessem esse requisito era muito baixo. Paulatinamente esse propósito foi estendido à capacitação de professores da rede estadual, municipal e particular e aos profissionais liberais de várias áreas do

conhecimento humano, o que sem dúvida provocou o crescimento de programas tanto *stricto* quanto *lato sensu*.

A pós-graduação foi uma resposta ao desafio desenvolvimentista. Conforme Linhares, “*com o golpe militar, a doutrina de Desenvolvimento e Segurança Nacional reforçou a sistemática de implantação de cursos de pós-graduação*” (1991:59). Para Cury, “*a produção científico-tecnológica de um país que sonhava ser grande potência teria que contar com recursos humanos qualificados e capazes de, em pouco tempo, subsidiar o desenvolvimento nacional*” (1991:10). Assim, em função dos interesses políticos e necessidades da época, foi conferida importância e reconhecimento à pós-graduação.

A partir dos anos 70, com a proliferação dos programas, o interesse e necessidade imediata era de qualificar o quadro das universidades, gerando-se um grande número de dissertações e teses, sem preocupação com a qualidade e contribuição real desses estudos. O importante era qualificar o quadro de professores e produzir trabalhos, que nem sempre correspondiam à geração de pesquisas. Após o crescimento vertiginoso que caracterizou o início dos anos 70, observou-se, aos poucos, uma redução no ritmo de surgimento de novos programas.

Castro (1977) foi uma das primeiras a abordar a eficácia, eficiência e efetivação dos cursos de mestrado no País. A autora assinala que o aparecimento dos cursos *stricto sensu* é tão intenso que se começa a temer o abastardamento de sua qualidade e as exigências do Conselho Federal de Educação para credenciamento se tornam progressivamente mais rigorosas. Em face da evolução do ensino de pós-graduação no Brasil, em 10 de março de 1983, através da Resolução nº 5, o Conselho Federal de Educação fixa normas de funcionamento e de credenciamento dos cursos *stricto sensu*.

No que concerne à América Latina, García Guadilla (1991) apresenta dados sobre a matrícula nos programas de pós-graduação em alguns países da América Latina. Esses estudos evidenciaram que o número de matrículas no Brasil passou de 12.000 (1980) para 28.300 (1988), e, em 1988, aproximadamente 30% destas se concentravam em programas de Ciências Sociais, Humanidades, Educação e Direito. O menor percentual (5%) estava na área agropecuária e pesqueira, enquanto que o mediano centrava-se no ensino comercial, administração de empresas, ciências médicas e saúde.

Em 1995, segundo dados da Diretoria da Avaliação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (1996), havia 1775 programas – 1159 de mestrado e 616 de doutorado. Analisando-se os dados da

CAPES, constata-se nas instituições públicas a implantação de novos programas de mestrado em diferentes áreas. Esses cursos na grande maioria são montados mais em função dos recursos humanos disponíveis e/ou viáveis de contratação do que de critérios qualitativos (filosóficos, sociológicos, políticos, pedagógicos, etc.). Essa tática entrava a elaboração do currículo, que normalmente se constitui num rol de disciplinas estanques e desarticuladas, com pouca relevância científica, social ou profissional. As universidades oficiais, mesmo com seus elevados orçamentos e tradição em pesquisa, pouco têm podido investir nos cursos de pós-graduação. Evidencia-se um crescimento quantitativo e ênfase à reprodução do saber. Questiona-se: até que ponto a massificação dos programas de pós-graduação é fruto das expectativas frustradas dos graduados em relação ao mercado de trabalho ou da necessidade de a universidade pública prestar contas à sociedade, que tanto a critica por ser elitizada? Hoje em dia, considerando-se que a globalização, a modernização e planetarização são palavras-chaves que norteiam o desenvolvimento econômico, político e social que afeta a população mundial, deve predominar a qualidade ou quantidade nos programas de pós-graduação brasileira?

Quanto aos cursos de especialização, estes, por estarem fora da esfera de controle da CAPES, existem espalhados em toda parte e em número assustador. Há programas de qualidade duvidosa em praticamente todas as áreas do saber. Esses cursos são mais característicos das instituições privadas, por se constituírem em uma valiosa fonte para incrementar a receita, sem necessariamente exigir qualidade.

Atrelada a essa problemática está a pesquisa. Como ela é encarada e inserida na pós-graduação? Há uma intenção de iniciar/formar clientela habilitada à investigação científica, capaz de gerar conhecimentos de ponta indispensáveis à reflexão, à equidade social, ao desenvolvimento, à solução dos problemas sociais urgentes? Os currículos permitem ao pós-graduado sólida formação para a pesquisa ou privilegia a transmissão e reprodução do saber, da manutenção do *status quo*?

Esses questionamentos trazem à tona alguns itens práticos do cotidiano da pós-graduação (recursos humanos, infra-estrutura, organização curricular, etc.).

Nas universidades brasileiras, são mínimos os cursos que preparam especificamente o professor para as disciplinas de pesquisa (Metodologia/Métodos de Pesquisa). Frente a essa situação, geralmente, o professor com disponibilidade de carga horária e/ou predisposição assume a incumbência.

Daí surge o problema: se de um lado o docente possui o conteúdo da “metodologia da pesquisa”, por outro carece de “conteúdos específicos” e fundamentais na área. Dessa forma, atende-se à forma ou ao conteúdo, mas dificilmente se consegue o equilíbrio entre os dois componentes.

Outro obstáculo é que a disciplina de Metodologia da Pesquisa em muitos cursos é optativa ou inexistente. Devido a essa peculiaridade, o pós-graduado sente necessidade de suporte apenas ao realizar a dissertação. A pesquisa nos programas se resume na fabricação de dissertação/tese ou tem alguma profundidade a mais? Quando a disciplina é obrigatória, com raras exceções, a carga horária é reduzida, o que dificulta a realização de um trabalho mais profundo.

Convém salientar que a bibliografia atualizada necessária geralmente é em língua inglesa, o que obstaculiza o acesso a muitos docentes e discentes, quer pela dificuldade de leitura e interpretação, quer pela indisponibilidade do material no mercado.

Além dos empecilhos arrolados, estão aqueles diretamente relacionados aos professores orientadores (na maioria das vezes não são capazes porque não entendem do conteúdo nem da metodologia de pesquisa do tema), e às condições dos próprios pós-graduandos (dificuldades na leitura, de interpretação, de redação, econômicas e de tempo para a realização de experimentos).

A PESQUISA NA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

O Plano Nacional de Pós-Graduação do Ministério de Educação e Cultura de 1975 estabeleceu as seguintes funções desses cursos:

- formar professores para o magistério universitário;
- formar pesquisadores para o trabalho científico;
- preparar profissionais de nível elevado.

Analisando-se as funções arroladas no Plano, fica claro que os programas de pós-graduação têm um duplo propósito: docência e pesquisa. Essa duplicidade de funções, mesmo que haja a idéia de indissolubilidade entre elas, constitui um primeiro entrave e suscita reflexão. É possível, com a atual estrutura dos cursos de pós-graduação, quer em nível de especialização, quer em nível de mestrado e doutorado, formar um pesquisador e docente ao mesmo tempo? Ou fazer um estudo, que nem sempre representa pesquisa, habilita o aluno a ser um pesquisador? É possível aprender a docência num curso

que está normalmente dissociado da realidade e sem uma prática reflexiva contínua?

Além dessas indagações, é imprescindível levar em conta a realidade do ensino de 1º, 2º e 3º graus. Salvo raras exceções, os alunos egressos dos cursos de graduação são desprovidos dos requisitos acadêmicos indispensáveis ao estudante de pós-graduação (capital de leitura, fundamentação teórica, posicionamento político, iniciação na pesquisa, redação, expressão escrita, etc.).

Outro fator importante que merece ser mencionado é o que se refere à predisposição pessoal do aluno. Muitas vezes, o estudante apenas anseia somar mais um curso no seu currículo. Não há uma disposição para estudar, pesquisar, aprender e dar uma significativa contribuição à melhoria da educação brasileira. A pesquisa, quando realizada, atende mais às ansiedades e expectativas pessoais do estudante e/ou mesmo à ideologia da época do que a alguma relevância social. Essa idéia pode ser muito bem elucidada com a citação de Torino, ex-aluna do curso de pós-graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul:

“... muitas vezes “aprendendo a ler por uma só cartilha”, aptos em aplicar, sem reflexão, técnicas e modelos, mas incapazes de pensar a educação, de estabelecer confrontos e fazer opções. A deformação da consciência crítica é de tal ordem que, quando outro enfoque é apresentado, ou nos propomos a seguir outro método que não o das pesquisas experimentais, logo vem a exclamação escandalizada: “mas isso não é científico...” E o pior é que ficamos vulneráveis a essa espécie de crítica, pelo próprio fato de estar precariamente instrumentados, não possuindo elementos suficientes para aplicar um método de análise crítica da realidade. A recusa de um caminho e a busca de outro, nestas condições, torna-se, muitas vezes, uma limitação mais do que uma libertação.” (1980:23).

A pós-graduação em educação, devido à abrangência e ao cunho social, tem uma importante função a cumprir. No campo da pesquisa, quando a investigação é realizada com afincos e critérios sociais, tem o poder de contribuir na melhoria da qualidade de vida da sociedade brasileira. A reforma agrária, marginalização, meninos de rua, violência, corrupção, cidadania, diversidade cultural, valores, gestão democrática, desigualdades sociais, exclusão social, analfabetismo, minorias sociais, destruição do meio ambiente, ensino de 1º e 2º graus, educação do trabalhador, ensino superior, educação supletiva e à distância, profissionalização e desvalorização do magistério,

interação na sala de aula, rendimento escolar, informatização na educação, tecnologia educacional, meios de comunicação de massa, evasão e repetência são alguns temas que merecem estudo e/ou reestudo. É positivo que a pós-graduação em educação, segundo Warde (1990), tenha contato com as ciências sociais, extrapolando os limites do “pedagogismo” no qual estava entredada.

A função de pesquisa na pós-graduação em educação deve estar relacionada e dirigida aos problemas sociais, políticos, econômicos, educacionais, históricos, ecológicos e culturais. “Educação está, sempre, considerada dentro e com relação à sociedade” (Feldens, 1980:293). Não é possível estudar e pesquisar temas educacionais de forma estanque sem contextualizá-los e tentar uma aproximação interdisciplinar. Segundo Lampert (1995a), é através da pesquisa que somos capazes de desvendar e elucidar fatos e fenômenos e somos capazes de mostrar a realidade como ela é: como as pessoas vivem, sobrevivem e são excluídas. É através da pesquisa que somos capazes de perceber as gritantes injustiças sociais existentes na sociedade brasileira.

De acordo com Albuquerque, Carvalho e Freitas, “*produzir e disseminar é o que justifica a instituição universidade; produzir e disseminar mais e melhor é o que justifica um curso de pós-graduação*” (1991:105). Segundo Chizzotti, o propósito explícito que move a pós-graduação é “... *formar um pessoal que contribua, na teoria e na prática, com o desenvolvimento científico e social da Educação no País*” (1991). Portanto, cabe à pós-graduação em educação avançar e muito, deixando de lado os estudos meramente de cunho pedagógico para produzir pesquisas de cunho social, encontrando, assim, alternativas viáveis e concretas de superação da problemática social, ecológica, econômica e educacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do que foi discutido no trabalho, propõem-se algumas ponderações, não de forma conclusiva, mas que sirvam de referência a reflexão e aprofundamento. Parte-se do pressuposto de que a pós-graduação se caracteriza pela pesquisa. Não há sentido na existência de cursos dessa natureza que despriorizem a investigação. Em face dessa crença, torna-se mister:

- avaliar/reavaliar o grande número de cursos, muitas vezes superior a de países desenvolvidos, industrializados e que têm investido em educação, ciência e tecnologia. A avaliação deve abranger instituições oficiais/privadas e diferentes áreas e cursos (especialização, mestrado e doutorado).

Tem-se a clara concepção de que a pós-graduação deve ser oportunizada democraticamente a todos, porém a qualidade (pesquisa, ensino) deve ser norteadora tanto no que se refere aos cursos acadêmicos como profissionais, e de que somente os discentes mais capazes devam lograr o certificado ou diploma;

- controlar a expansão dos programas de pós-graduação em todos os níveis e áreas do saber. É imprescindível que haja um controle na implantação de novos cursos e um acompanhamento rigoroso e sistemático dos já existentes. A proliferação provoca acesso, entretanto se constitui em massificação e conseqüente baixa qualidade. A explosão está atrelada à própria expansão desenfreada do ensino superior, que merece redimensionamento. Na maioria dos casos, a pós-graduação é a graduação elitizada;
- retomar o conceito de ciência. A universidade como um todo, mas principalmente a pós-graduação, terão que rediscutir o conceito de ciência. Não é possível encará-la como verdade absoluta, estática, atemporal, a-histórica. Ciência é ação, inovação, transformação, vida, é abertura para (re)descobrir novos caminhos, novas fronteiras. Cabe frisar que a ciência terá que estar vinculada à ética, pois assim ela estará comprometida com a natureza, com o respeito à vida em todas as instâncias;
- analisar os principais paradigmas de pesquisa. Esse estudo permite ao pós-graduado mergulhar com certa profundidade em temas de pesquisa e construir modelos alternativos capazes de transformar o *establishment*;
- mudar a mentalidade de pesquisa. De acordo com Laroui (1991), com o pretexto de zelar por sua independência e liberdade, a maioria das universidades tradicionais obstaculizam a investigação com fins industriais;
- incentivar a produção coletiva. A pesquisa coletiva é uma estratégia da qual os programas podem lançar mão para privilegiar a qualidade e diminuir o fluxo dos orientadores. Para Martins, “*é bastante raro encontrar projetos coletivos de pesquisa, embora a larga maioria dos cursos declarem atuar em torno de linhas programáticas de pesquisa*” (1991: 106);
- equipar as bibliotecas das universidades. As bibliotecas permitem ao pós-graduado acesso à informação e se constituem em centros de conhecimento. Faz-se necessário que estas, além de possuir bibliografia nacional/internacional atualizada, estejam ligadas com o mundo através dos mais sofisticados sistemas de integração. No parecer de Vieira, “*a atualização bibliográfica representa elemento básico à realização de pesquisa, mas confiná-la nas obras recentes a respeito de certa matéria, bem examinada antes, não constitui procedimento plausível*” (1988:58);

- enfatizar a pesquisa interdisciplinar. Atualmente, como já ocorreu em outras épocas, aposta-se na interdisciplinaridade como forma de gestação de conhecimentos significativos e de cunho mais relevante. Através dessa possibilidade, os fenômenos poderão ser analisados através de diferentes facetas, o que ampliará a visão de realidade e de mundo;
- ampliar os financiamentos à pesquisa. A grande maioria das pesquisas realizadas são financiadas pelos próprios pós-graduados. Esse procedimento limita a abrangência, profundidade, duração, ação do pesquisador, enfim a qualidade. Dessa forma, é de suma importância que as universidades consigam manter convênios com agências governamentais e/ou não-governamentais nacionais e internacionais para fazer frente a essa problemática, pois “*el conocimiento, más que nunca, es poder y oportunidad*” (Vessuri, 1991:8).

Portanto, a pós-graduação é um bem necessário.

“*A necessidade de continuar a investir em pós-graduação... é inquestionável... Para isso, cabe uma análise do desempenho da pós-graduação brasileira, iniciando pelo perfil do modelo efetivamente praticado na realidade das instituições universitárias e de pesquisa*” (Martins, 1991:100).

NOTA

1. O autor é Doutor em Educação, Professor Adjunto do Departamento de Educação e Ciências do Comportamento da Fundação Universidade do Rio Grande – RIO GRANDE / RS

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, R. H. A. Compromisso social da universidade: a questão da produção do saber. *Adverso*, Porto Alegre, v. 2, nº 2, p. 6-7, maio, 1991.

ALBUQUERQUE, L. B., CARVALHO, M. R., FREITAS, L. P. O mestrado em educação da UFPI e o processo de seleção. *Educação e Compromisso*, Teresina, v. 3, nº 1/2, p.105 -112, jan./dez., 1991.

ALVES, A. J. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, nº 77, p. 53-61, maio, 1991.

- BAINY, A. C. D., SMAILL, S. S. The National Postgraduate Association in Brazil: five years of activities. *Ciência e Cultura*, São Paulo, v. 43, p. 271, July/Aug., 1991.
- BUARQUE, C. O papel da universidade no desenvolvimento e na educação da ciência e tecnologia. *Adverso*, Porto Alegre, v. 2, nº 2. p. 18-22, maio, 1991.
- CAMPOS, M. M., FÁVERO, O. A pesquisa em educação no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, nº 88, p. 5-17, fev., 1994.
- COSTA, M. C. V. Pesquisa em educação: concepções de ciência, paradigmas teóricos e produção de conhecimentos. *Cadernos de Pesquisa*, nº 90, p. 15-20, ago., 1994.
- CHIZZOTTI, A. A pós-graduação e a relevância da produção acadêmica. *Cadernos ANPED*, Niterói, nº 3. p. 29-34, 1991.
- CUNHA, L. A. C. R. Pós-graduação em educação: no ponto de inflexão. *Cadernos ANPED*, Niterói, nº 3. p. 39-40, 1991.
- CUNHA, M. I. Ensino com pesquisa: a prática do professor universitário. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, nº 97, p. 31-46, maio, 1996.
- CURY, C. R. J. Política de pós-graduação em educação e pesquisa em educação. *Cadernos ANPED*, Niterói, nº 3, p. 7-24, 1991.
- DEMO, P. Crise dos paradigmas da educação superior. *Educação Brasileira*, Brasília, v. 16, n. 32, p. 15-48, jan./jul., 1994.
- DIDRIKSSON, A. El complejo académico industrial: la universidad al borde del siglo XXI. *Perfiles Educativos*, México, nº 51/52, p. 24-37, 1991.
- FAZENDA, I. Dificuldades comuns entre os que pesquisam educação. In: *Metodologia da pesquisa educacional*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1994.
- FELDENS, M. G. F. A pós-graduação e o ensino de 1º e 2º graus: que contribuições podem ser oferecidas? *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 5, nº 3, p. 277-302, set./dez., 1980.
- GARCÍA GUADILLA, C. Postgrados y nuevos contextos para el caso de América Latina. *Educación Superior y Sociedad*, v. 2, nº 1, p. 88-103, 1991.

- GATTI, B. A. Política de pós-graduação em educação e pesquisa em educação: a questão da avaliação dos programas de pós-graduação em educação do país. *Cadernos ANPED*, Niterói, nº 3, p.25-27, 1991.
- GOUVEIA, A. J. Algumas reflexões sobre a pesquisa educacional no Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, INEP/MEC, v. 60, nº 136, p. 496-500, out./dez., 1974.
- MARTINS FILHO, J. O desafio da qualificação docente. *Educação Brasileira*, Brasília, v. 18, n.36,p. 81-98, 1º sem., 1996.
- LAMPERT, E. A problemática da pesquisa na universidade. *Perspectiva*, Erechim, v.19, n. 68, p. 57-65, dez., 1995a.
- _____. A universidade no Brasil: desafios e perspectivas para o século XXI. *A Didática em Revista*, Rio Grande, v. 3, nº 4, p. 16-20, jan./jul., 1996.
- LAROUI, A. Universidad, investigación, desarrollo. *Perspectivas*, Paris, v. 21, nº 2, p. 261-268, 1991.
- LINHARES, C. F. S. et al. Mestrado em educação e escola básica: um encontro necessário. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 16, nº 2, p. 59-68, jul./dez., 1991.
- LOUREIRO, M. R., DURAND, J. C. A pós-graduação profissional em administração comparada à pós-graduação acadêmica. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, nº 94, p. 5-14, ago., 1995.
- MARTINS, R. C. R. A pós-graduação no Brasil: uma análise do período 1970-90. *Educação Brasileira*, Brasília, v. 13, n. 27, p. 93-119, 2º sem. 1991.
- MEZAN, R. A universidade minimalista. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 16 jul., 1995, p.5-3 (Ponto Crítico).
- MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO E CULTURA. Departamento de Assuntos Universitários. *Programa Nacional de Pós-Graduação*. Brasília, 1975.
- MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO. Universidade e pesquisa. Brasília: INEP, 1988.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO/CAPES. *Situação da pós-graduação - 1995*. Brasília: CAPES/DAV, 1996.

- MOSER, A. A produção do conhecimento como meta da universidade. *Paradigma*, Ribeirão Preto, v. 7, nº 7, p. 53-64, jun., 1993.
- PEIXOTO, M. C. L. Associação ensino-pesquisa na universidade: caminhos de um discurso. In: *REUNIÃO ANUAL ANPED*, 15. Caxambu, 13 a 17 set., 1992. (mimeo).
- PINTO, C. R. J. Pós-graduação: uma solução paradoxal. *Adverso*, Porto Alegre, v. 2, nº 2, p. 10-11, maio, 1991.
- SAVIANI, D. Concepção de dissertação de mestrado centrada na idéia de monografia de base. *Educação Brasileira*, Brasília, v. 13, nº 27, p. 159-168, 2º sem., 1991.
- SISTO, F. F. Reflexões sobre a produção de conhecimento na pós-graduação: situações e necessidades. *Pro-Posições*, Campinas, v. 3, nº 7, p. 31-8, mar., 1992.
- TORINO, M. T. *Estrutura de produção e desigualdades educacionais regionais: Região Norte e São Paulo*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1980.
- VIERA, E. Pesquisa em educação: quando se é específico. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, nº 67, p. 56-58, nov., 1988.
- VELLOSO, J. Pesquisa educacional na América Latina: tendências, necessidades e desafios. *Caderno de Pesquisa*, São Paulo, nº 81, p. 5-21, maio, 1992.
- VESSURI, H. M. C. El futuro de la investigación científica y tecnológica en las universidades. *Perfiles Educativos*, México, n. 51/52, ene./jun., 1991.
- WARDE, M. J. O papel da pesquisa na pós-graduação em educação. *Cadernos de pesquisa*, São Paulo, nº 73, p. 67-75, maio, 1990.
- WEBER, S. A produção recente na área da educação. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, nº 81, maio, 1992.

RELAÇÕES INTERPESSOAIS: A CONSTRUÇÃO DOS SUJEITOS-SOCIAIS AUTÔNOMOS E INVENTIVOS - ESTADO DA QUESTÃO

Dante Augusto Galeffi

Professor da Universidade Católica de Salvador
e da Universidade Federal da Bahia ¹

O presente ensaio foi elaborado com o intuito de subsidiar uma discussão preliminar sobre o atual estado da questão da interpeessoalidade, na perspectiva desafiadora das possibilidades de construção dos sujeitos sociais autônomos e inventivos, a partir da *mediação semiótica* que é a formação escolar, no seu concreto papel institucional, sócio-histórico e cultural.

Procura-se, aqui, estreitar o diálogo entre as questões filosóficas e pedagógicas do humano, condensando a sua analítica no caráter psicológico do sujeito-social, tomado na sua dinâmica interpeessoal e nas suas possibilidades construtivas. No estreitamento desse diálogo, projeta-se a dimensão ética de um horizonte histórico-cultural diverso, a ser levado a termo pelas sociedades emancipadas, a partir do momento em que possuam os instrumentos culturais e econômicos aptos para o pleno exercício de suas soberanias presentes e futuras.

Nessa dinâmica, o papel da escola é concebido como mediação fundamental para a consolidação do exercício de uma cidadania autônoma e inventiva. De forma reflexiva, aqui se coloca uma compreensão do papel da escola na formação de sujeitos humanos cuja dignidade seja atestada apenas no modo como realizam o ser de suas vidas, em harmonia com o mundo da liberdade, pela não submissão voluntária ao mundo da necessidade. Falamos de uma escola que cumpra a função de atender à formação de pessoas humanas autônomas e inventivas; uma escola orientada por uma *epistemologia do educar* e fundamentada em um *rigor filosófico conseqüente* - uma escola que ainda-não-é: *um lugar de reunião do futuro-passado-presente*. Falamos de uma *escola de sonhos*. Na verdade, o que com isto dizemos é da ordem das *possibilidades*. Portanto, este *nosso falar* se coloca em uma atitude de investigação filosófica que procura analisar o papel da escola na *possível* formação de sujeitos sociais autônomos e inventivos, isto é, sujeitos formados na e

pela interpersoalidade ética. E tudo isto aponta para uma compreensão de formação do ser humano aberto à possibilidade de tornar-se livre, realizando a sua individuação, tendo como mira a salvaguarda da *humanidade do homem em sentido concreto*.

Entretanto, esse papel descrito para a escola não passa ainda de uma possibilidade epistêmica muito tímida e desarticulada, timidez que é capaz de possuir até mesmo os mais afoitos ideólogos da escola. Estamos, então, em um terreno muito movediço, porque justamente nos propomos refletir sobre o papel de uma escola ainda inexistente: *a escola capaz de formar sujeitos sociais autônomos e inventivos*. E como, de algum modo, o que este ensaio propõe é, precisamente, uma reflexão sobre a *construção interpessoal*, na perspectiva da autonomia comum e criativamente partilhada, a questão relativa à diferença entre uma *escola possível* e uma *escola-como-ela-é- agora* pode servir de ponto de tensão capaz de fazer desta reflexão um lugar de investigação do próprio fenômeno pedagógico em sua *totalidade*. Mas, é preciso que se diga em alto e bom tom, esta noção de *totalidade* não tem nada a ver com algo semelhante ao somatório de opiniões diversas sobre o mesmo tema, pois, em sua intenção epistêmica, apenas acentua o âmbito crítico como fundamento para qualquer investigação científica que não queira ser acusada de ingênua ou dogmática. E estes são justamente os extremos que uma analítica mais rigorosamente instruída sabe deixar de lado, tendo sempre em vista o alcance da clareza necessária a todo conhecimento que queira apresentar-se como pertinente e coerente, em função da *descoberta-invenção de acontecimentos significativos de ordem comum e universais*.

Para alimentar essa tensão aludida, partimos da constatação de que é na escola e através dela que se dá a formação do sujeito social especializado dos tempos modernos, com exceções cada vez mais raras. Ou seja, do ponto de vista pragmático das sociedades-estados dominantes, aquele que não tem acesso à educação escolar vigente dificilmente pode vir a inserir-se no *mundo das especialidades* correspondentes às “necessidades” do mundo organizado, financeiramente. É incontestável, portanto, como nas sociedades modernas a preparação para o mundo da técnica ocorre pela mediação da escola, nos seus diversos graus. E dizemos “preparação para o mundo da técnica” no sentido dos papéis sociais que cada um é levado a exercer, com a habilitação profissional obtida na escola (fundamental, média e superior), papéis que respondem muito mais a necessidades mercadológicas do que à elevação cultural dos indivíduos e da humanidade, como um todo, no sentido de uma *construção interpessoal livremente determinada pela vontade-desejo do ser-próprio-com-outros*.

Entretanto, a constatação deste caso-fato não assegura nenhuma situação modelo que possa garantir a qualidade do ensino-aprendizagem escolar como promotora da *construção da interpessoalidade autônoma e inventiva*, sobretudo em virtude dos claros interesses de ordem ideológica que favorecem a classe dominante, que só pensa nos seus benefícios próprios, em detrimento de uma edificação humana que possa ser reconhecida pela sua grandeza e nobreza de caráter e de ação coletivamente harmonizada. E isto também denuncia como a escola atual não tem capacidade instrumental para dar conta das presentes e mais complexas condições de existência impostas pela acelerada temporalidade da civilização moderna e do mundo contemporâneo.

Um tal processo não é, em absoluto, uma “geração espontânea”, pois, apesar da existência concreta de tradições escolares, elas não são suficientes para cobrir todas as zonas do fenômeno humano instalado na temporalidade irreversível do mundo moderno, isto é, na finitude e no projeto de construção de algo – no mundo da experiência instantânea (presente) –, vindo a garantir êxito automático na formação do sujeito-social idealizado e teleologicamente controlado.

A complexidade do mundo de hoje, como acontecimento sócio-genético ou étnico-cultural – ou qualquer conceito que associe a dimensão sócio-cultural à dimensão corporal-biológica do indivíduo social humano – chega a ser vertiginosamente assustadora. E este susto é ocasionado pelo choque abrupto que o presente impõe ao passado e ao futuro da humanidade, no seu conjunto. É o susto ocasionado pela acelerada substituição dos antigos papéis sociais por funções igualmente sociais, cada vez mais competitivas e tecnicamente alheias aos afetos, emoções, sentimentos e rubores da pessoa humana singular e da coletividade.

Essa tendência desestabilizadora pode, também, ser traduzida nos termos de uma *descontinuidade temporal*, caracterizada pelo acréscimo de velocidade nas transformações ocorridas a partir das novas relações sócio-econômicas emergentes. Trata-se do já habitual fenômeno da pulverização temporal da era pós-industrial, que tem provocado a fragmentação dos tradicionais campos de força que caracterizaram o modo de formação escolar do sujeito-social, sobretudo a partir de modelos ideológicos que constituíram os estados modernos tendencialmente *liberais*.

As chamadas revoluções comportamentais do atual momento histórico estão aí para comprová-lo. De forma coerente, isto pode hoje, também, ser encontrado na psicologia sócio-genética de última geração, que vem en-

fatizando a importância do reconhecimento dos modos presentes de formação da pessoa humana, balizados e instruídos por um discernimento mais apurado e dialético da realidade, em que a dimensão do presente e as práticas individuais e sociais engendradas são as determinantes mais concretas do futuro próximo de qualquer contexto cultural empiricamente considerado.

Tal procedimento põe por terra o determinismo unidirecional da moderna e predominante psicologia do desenvolvimento, estendendo-se, conseqüentemente, a todas as ciências do homem que se sintam convocadas a contribuir, concretamente, para o pleno desenvolvimento da humanidade como um todo, ou ainda capazes de enfrentar as novas e inevitáveis diferenças onto-sócio-genéticas que se oferecem como campos de força do mundo de hoje.

Pela sua mediação teórico-pragmática, esta nova psicologia do desenvolvimento vem se consolidando no plano epistemológico, precisamente por oferecer um instrumental teórico capaz de pôr-por-terra (desmontar) todo e qualquer processo monológico até então predominante na fundamentação racional das ciências e disciplinas do comportamento e da sua formação.

Precisamente porque consegue avaliar os limites negativos dos procedimentos rigidamente monológicos da razão moderna, esta nova tendência epistemológica tem podido projetar contribuições positivas para a ampliação dos horizontes de compreensão e formação do ser humano social, em promissoras aberturas de possibilidades empiricamente dadas e rigorosamente investigadas – sem que, por rigor, se entenda o mesmo que rigidez ou falta de flexibilidade.

De qualquer modo, as tradicionais e infalíveis práticas pedagógicas do passado já não são suficientes para que se possa dar conta dos novos desafios do tempo presente, armados e constituídos nos recentes campos de força da vida sócio-política – não mais tomados ilusoriamente como metodologicamente exatos, segundo os preceitos de uma razão agressivamente auto-fundante.

Esse acontecimento epistemológico novo vem se configurando em quase todos os campos das ciências do homem, sobretudo em virtude da urgente necessidade da re-invenção e/ou re-configuração do indivíduo social, adaptado às atuais condições de uma temporalidade acelerada e amplamente imprevisível, cujo comportamento só pode ser avaliado enquanto passado e enquanto futuro, mas cujo presente é apressadamente descartado.

Postuladora como é de uma investigação sócio-onto-genética, constituída a partir do pressuposto *bidirecional* da construção do sujeito-social

(Valsiner & Vasconcellos, 1995), a nova e positiva tendência da psicologia do desenvolvimento pressupõe um procedimento de análise empírica mais rigoroso, sem contudo incorrer nos mesmos e ingênuos equívocos das investigações empíricas radicais, que de nenhum modo admitiram o exercício de uma razão que pudesse ser investigada nos seus limites constitutivos e funcionais, portanto, de uma razão concebida antes, durante e depois da experiência humana universal (Kant, 1985).

Contudo, a admissão de uma razão apriorística já não pode pressupor as totalizações emanadas da dicotomia entre material e espiritual, não importando a direção da sua hegemonia. Portanto, já não pode admitir as lutas intestinas e unidirecionais travadas entre empiristas e racionalistas, ou entre existencialistas e essencialistas, ou entre marxistas e hegelianos, ou entre materialistas e espiritualistas, ou entre comunistas radicais e democratas liberais.

É dessa forma que as novas tendências positivas da psicologia concreta e da pedagogia co-construtivista se vêem obrigadas a equacionar problemas e soluções que não encontram ressonância imediata nas tradições vigentes, o que equivale a um necessário e redobrado esforço na direção do rigor e da flexibilidade que devem caracterizar uma prática pedagógica voltada para a construção do sujeito-social digno e inventivo, portanto, preparado para enfrentar, equacionar e resolver as questões próprias do seu tempo e do seu mundo de relações próximas e distantes.

Trata-se, como se pode averiguar, da concretização de novas possibilidades de formação do sujeito social autônomo e inventivo, sempre a partir do processo formativo presente, portanto, empírico e aberto. De qualquer modo, um tal procedimento vem se mostrando uma consistente *pedra de toque* na investigação permanente da complexidade dos processos formadores do sujeito social, seja ele autônomo ou ainda dependente de fatores que o manipulem contra a sua própria possibilidade de possuir uma consciência valorativa avançada e um modo de ação vigorosa e eticamente justa. É neste âmbito que a escola é chamada a exercer uma nova configuração epocal na formação de sujeitos emancipados.

É nessa direção que aqui se fala da necessária e urgente formação de uma pedagogia que leve a sério o processo dinâmico do desenvolvimento do sujeito social, no recente e próximo contexto mundial, como única saída para se poder ainda falar, rigorosamente, de valores comuns a serem salvaguardados lucidamente, em virtude de terem sido laboriosamente conquistados e

construídos para a afirmação, finita e temporalmente irreversível, dos atores humanos.

Horizontes históricos das relações interpessoais como possibilidade para a constituição de uma formação escolar que favoreça o aparecimento de sujeitos sociais autônomos e inventivos

Deixando de lado essa sucinta provocação introdutória, trataremos agora de uma questão proeminente na discussão empreendida, aquela precisamente que avalia os principais horizontes históricos das atuais relações interpessoais, tentando, com isto, colocar em discussão as possibilidades de uma escola que forme o cidadão para o exercício da sua plena autonomia inventiva e participativa, isto é, o cidadão aberto ao próprio futuro da humanidade do homem, no mais amplo sentido da sua *salvaguarda digna*.

A tematização que se põe a discutir a configuração dos horizontes das relações interpessoais é, eminentemente, político-ideológica. É a própria história social que aponta nessa direção. Não se trata, portanto, de uma invenção arbitrária, e sim de uma constatação da realidade sócio-cultural vigente (constituída).

Nesse sentido, tratar das relações interpessoais significa, antes de tudo, analisar o fundo ideológico das suas articulações, pondo em evidência o comportamento político (individual e coletivo) que lhe é correspondente, isto é, a tipologia da formação e imitação das atitudes que consolidam e engendram as relações humanas, a partir das suas múltiplas justificativas, sejam elas da ordem das motivações existenciais, ou ainda pertencentes ao campo institucional, que consolida e legaliza os modos concretos do comportamento social, levando-se sempre em consideração uma teleologia da emancipação política possível ao ser humano, historicamente lançado no mundo-com-outros.

É precisamente em uma perspectiva teleológica (finalista) que se pode equacionar, com rigor, os projetos políticos em vigor. E essa teleologia está absolutamente amarrada ao ser do homem no processo existencial e histórico de suas concretizações e possibilidades. É uma teleologia do *antropos* que, por sua própria maturidade de ação, passa a assumir as rédeas da sua específica realidade social. Portanto, *uma teleologia da libertação*, ou seja, uma analítica que favoreça a construção da libertação política do ser do ho-

mem, mais precisamente, do ser do homem que se ponha a construir a sua própria liberação política – individual e coletiva.

Esse recorte teleológico dado ao horizonte político e ideológico das relações interpessoais permite-nos transitar do particular ao geral, e do geral ao particular, sem os empecilhos das posições ideológicas tipicamente fanático-partidárias. Pois, de fato, se tais posições podem ser caracterizadas como anulação do sujeito único e singular, que então se subordina a uma nova autoridade transcendental – não mais a consciência de si e sim a consciência de uma autoridade burocrático-estatal, não importando a cor da bandeira –, o mesmo não se pode dizer de uma analítica que se comporta dialogicamente. Contudo, não se trata apenas de privilegiar de novo o indivíduo singular, em detrimento do seu conjunto social. Pelo contrário, nesta abordagem, a analítica se resolve bidirecionalmente, isto é, considera o desenvolvimento do sujeito singular autônomo como correlato do seu meio de existência e de formação, sem contudo cair nas reduções que acabam privilegiando esta ou aquela causa final ou providencial.

Numa analítica dialógica como a que sugerimos, prevalece a construção de uma forma lúcida de compreensão das relações interpessoais, em uma nítida ultrapassagem dos horizontes que querem enquadrar o humano nesta ou naquela modalidade de comportamento convencional, onde a formação do indivíduo social é avaliada pelo seu enquadramento passivo e dogmático, numa espécie de aceitação automática e indiscutível das regras instituídas pelos *poderosos senhores da lei*, com a melhor das “boas intenções”. Pois é, precisamente, uma tal modalidade de comportamento que acaba sendo a negação da autonomia política fundada no exercício e na consciência de uma liberdade-liberta, isto é, uma liberdade concretamente exercida por cada cidadão, sem a mínima necessidade de vigilâncias panópticas e policiamentos repressores.

Precisamente por ser dialógica, essa concepção teleológica permite que a análise do sujeito social autônomo alcance, com maior rapidez e precisão, o centro de força das ideologias dominantes, a partir da investigação instrumental do seu próprio discurso e de suas correlatas práticas sócio-culturais, o que permite, entre outras coisas, desenvolver um apurado senso de realidade, capaz de orientar o exercício social de cidadanias fundadas em uma ética do bem comum, sem se submeter à mediocrização do comportamento.

Esta ética do bem comum tem o seu sustento existencial em uma revolução radical do sujeito social autônomo e inventivo, inclusive na ins-

tância pessoalíssima do “viver e deixar viver”, o que caracteriza uma das salientes marcas da prática de um estado de liberdade partilhada. Tal partilha não esconde as diferenças constitutivas e as tensões conflitivas inevitáveis e vitais para o desenvolvimento pleno de um sujeito social consciente de si, do outro e do mundo.

Como se pode averiguar, o discurso que está sendo empreendido não trata de uma projeção paradigmática qualquer sobre o que é verdadeiro e o que é falso nas novas teorias psico-sócio-genéticas e pedagógicas do nosso momento histórico-cultural, que começam a ser seguidas por um número cada vez maior de pessoas, já podendo ser percebida como uma tendência com grande potencial de dominância positiva nos meios acadêmicos e pedagógicos, sobretudo em relação ao processo de remodelagem da educação escolar, em nosso país, que vem empenhando grandes inteligências e esforços humanos admiráveis, como é o caso exemplar de Paulo Freire.

Em outros termos, não é nosso intento apresentar a última novidade no campo belicosíssimo das teorias psicopedagógicas, e sim de levar a termo uma reflexão questionadora e provocante, no genuíno sentido de uma conversação em comum - provocar no sentido do incitar, dar início a um diálogo comum capaz de des-velar o mundo como trama interpessoal, conúbio e conflito de forças, eclosão, contradição, fusão, finitude, constituição, dominância e poder, miséria e opulência, igualdades e incertezas, certezas imbatíveis, verdades provisórias, belezas inéditas, mortalidade e vitalidade, injustiça e comiseração, desconfiança e medo, afirmações e negações, guerras e tréguas, etc.

A provocação da qual falamos é um convite ao pensar conseqüente e pragmático, capaz, inclusive, de apontar tecnicamente as ações que possam contribuir na construção do bem comum, desde que fundado em uma ética da participação inteligente e inventiva, plural e combativa, ética do cidadão singularmente ativo, aberto e preparado para ultrapassar os desafios da sua constituição e construção sócio-onto-genética. Esta ética não comporta as couraças da chamada *moralidade pública*, segundo os preceitos de uma moral de corruptos e vendidos que só sabem aplicar a lei vigente em proveito próprio, sem nunca levar em conta o fundo comum da autêntica moralidade humana, cujos limites não se conformam aos estreitos círculos da mediocridade social dominante, e cujo valor é possível de ser reconhecido nas obras e monumentos da cultura, capazes de elevar a natureza humana em suas possibilidades positivas.

Essas são obras de indivíduos singulares, que aglutinam em suas ações fabulosas mediações dialógicas das tramas, constelações e formações interativas do seu tempo histórico e social, único e irreversível, isto é, irrepetível enquanto singularidade.

Neste sentido, pode ficar cada vez mais clara a diferença entre essa forma de encaminhamento da análise político-ideológica – em que intencionalmente prevalece a investigação sem fronteiras partidárias e fanáticas – e as formas de encaminhamento discursivo em que prevalece a argumentação retórico-persuasiva.

O que colocamos em jogo é a própria noção de autonomia político-ideológica, a partir do momento em que compreendemos que o nosso objetivo não é estar de acordo com esta ou aquela forma política, e sim investigar, com rigor, os processos de formação da consciência política em geral, sem perder de mira a estreita relação com a experiência viva e instantânea de cada sujeito singular, concreto e vivente.

Nossa intenção é a de um *dialético*, o que instantaneamente limita o nosso campo de ação ao rigoroso exercício da *conversação em comum*, onde não cabe apenas a reafirmação passiva e acrítica de verdades já estabelecidas. Pelo contrário, tratando-se de uma investigação sobre as relações interpessoais na construção dos sujeitos sociais autônomos e inventivos, o foco da nossa intencionalidade concentra-se na análise dos mecanismos, modos de atuação e meios de formação e manutenção do que chamamos de cidadania, a partir do contexto sócio-político e das possibilidades oferecidas e exigidas pela configuração epocal do tempo presente, na dimensão mundial.

Para tanto, é preciso que saibamos deixar de lado o corriqueiro jogo de retórica, ou seja, aquele tipo de discurso que todos já conhecem, a priori, para onde caminha, e do qual ninguém consegue tirar proveito, para a sua vida prática. Não estamos aqui repondo velhos discursos de fortalecimento pedagógico, e sim encaminhando um equacionamento discursivo que se propõe estudar, com rigor, o processo de formação do sujeito social autônomo, a partir de precisos e consistentes referenciais teórico-pragmáticos, todos empenhados na compreensão, explicação e formação emancipadora do ser do homem inventivo.

É possível oferecermos algumas linhas e sugestões de encaminhamento para a abordagem da questão político-ideológica, tangenciando assim o processo de construção de uma cidadania solidamente fundada.

Essa espécie de precaução metodológica se deve ao fato de estarmos ingressando em um campo cultural eminentemente combativo, onde não é

possível permanecer sem os instrumentos de análise que nos preservem das investidas impensadas e inconseqüentes. Munidos de tais instrumentos, podemos alcançar a mesma altitude onde são travados os discursos que fazem avançar, qualitativamente, o próprio gênero humano, genuínas obras da edificação humana emancipada, catalisadores do acréscimo de consciência do indivíduo social, único e irrepetível.

E é este o fundamento sem o qual não se pode vir a falar na construção de uma ética universal consistente e duradoura, capaz, inclusive, de ultrapassar os encastelados horizontes dos moralismos étnicos ou partidários, mostrando ao homem que ele ainda é superior ao próprio simulacro de ser humano que ele mesmo soube inventar, através dos diabólicos e sofisticados jogos que a razão moderna armou.

Falamos de uma restauração que deve ser levada a termo no âmbito da própria dignidade constituinte e universal da pessoa humana, de toda pessoa humana. Tal restauração é uma espécie de terapia para a cura do sujeito social alienado, terapia contra a própria impotência diante da possibilidade de construir valores comuns, motivo de orgulho e reconhecimento de todos os seres humanos emancipados. Assim, nesta forma de conclamação ética que convoca à conversação e ao trabalho comum, a única e definitiva meta é a que nunca poderá ser alcançada em sua totalidade: a emancipação soberana do sujeito social em desenvolvimento.

Em uma perspectiva assim configurada, a questão que investiga a construção do sujeito social autônomo e inventivo se mostra nos desafios do tempo e na abertura de alternativas de desenvolvimento, capazes de transcender as possibilidades atuais por meio do jogo construtivo (conceitual ou vivencial) e da fantasia positivamente inventiva.

É através do jogo e da fantasia inventiva que a pessoa experimenta a transcendência do mundo imediatamente dado (percebido), por meio de uma construção semiótica do significado de sua própria pessoa existencial.

No jogo, várias fontes do mundo imediato (perceptível) e do mundo semioticamente codificado (mundo do significado das palavras e gestos) estão presentes. O mundo perceptível dos seres humanos é sempre um mundo significativo, isto é, um mundo sempre interpretado por alguém. (Valsiner & Vasconcellos, 1995:71)

Na construção do sujeito-social autônomo, esse é um dado preciosíssimo, pois é na convergência desses dois planos do jogo (o pessoal e o coletivo) que se dá uma tal construção. E é, precisamente, nessa zona de proxi-

midade e convergência, onde se verifica a formação político-ideológica da pessoa humana.

Nessa mesma medida, a construção semiótica do significado de um sujeito social autônomo se constituirá em um inevitável processo de emancipação político-ideológica, pela via do esclarecimento dialógico, que possibilita discutir as questões emergentes do homem, em uma abertura de sentido e em uma precisa concretização de significados comuns.

Essa sutil diferenciação entre o *sentido* e a *significação* é uma importante chave de leitura na teoria vygotskyana, em que se pode verificar a interação dinâmica entre significados culturais e sentidos pessoais na construção afetiva e racional do sujeito social emancipado. Isto nos ajuda na compreensão dos papéis mediadores tanto dos sentidos internos a cada pessoa singular, quanto dos significados culturais que ela encontra já instalados, no meio da sua existência de relações. E é precisamente nesta zona de convergência interpessoal que pode emergir uma pessoa capaz de exercer o seu processo ontogenético, em intenso conúbio com o seu meio sócio-histórico-cultural.

Tomando o exemplo de Vygotsky, quando afirma que o sentido da palavra é uma espécie de agregado resultante de todos os fatos psicológicos que surgem em nossa consciência, como resultado das próprias palavras, é possível, então, verificar a enorme complexidade de redes e circuitos de significação que entram no jogo da percepção imediata de uma pessoa. Dessa forma, Vygotsky nos adverte para a concreta função do sentido, ao dizer que o mesmo é uma formação dinâmica, fluida e complexa, possuindo várias zonas de instabilidade.

Essa descrição da função do sentido evidencia a construção interna da pessoa como sendo complexamente demarcada por aberturas (zonas) não preenchidas pelos conteúdos das significações culturais dadas, porém potencialmente suscetíveis aos conteúdos transmitidos culturalmente, o que esclarece a função da instabilidade do sentido junto ao processo de interação, leitura e interpretação dos significados do mundo das relações exteriores e aparentes (convenções sociais, comportamentos morais, procedimentos normativos).

Em outras palavras, sem a presença de zonas de instabilidade formadoras do sentido interno da pessoa humana, não haveria como aceitar que os significados externos e culturalmente convencionais sejam apenas casos mais estáveis de tais zonas de sentido. Pois, como nos ensina Vygotsky, o chamado *significado* “é apenas uma destas zonas do sentido que a palavra

acquire no contexto do discurso". Desta forma, o *significado* pode ser apreendido como a mais estável, unificada e precisa destas zonas" (Vygotsky, apud Valsiner & Vasconcellos, 1995:71).

Ora, aqui observamos a ênfase dada por Vygotsky à noção de *sentido* (pessoa singular, ação internalizada) e sua estreita relação com os pontuais *significados* (zonas de estabilidade coletiva dos sentidos internos; zona interacional). Assim, o significado passa a ser medido como um potencial que só pode ser compreendido no discurso vivo (presente), e, em tal âmbito, o significado é apenas uma das bases do edifício do sentido, onde a pessoa singular é este sentido.

Entidades em processo de mudança, *sentido* e *significado* possuem, entretanto, temporalidades distintas, pois, enquanto o *sentido* está em constante mudança, o *significado* permanece fixo, apesar de apresentar-se, efetivamente, em mudança no complexo processo histórico e social de cada grupo cultural (Valsiner & Vasconcellos, 1995:72). Trata-se de uma forma de mudança temporalmente longa, medida pela cronometria das sociedades históricas, e não pela duração plena da vida de uma pessoa singular.

Assim, um discurso político-ideológico pode ser considerado novo quando um significado diverso pode ser obtido através do aparecimento de significados culturalmente preexistentes, ou ainda, segundo Valsiner & Vasconcellos, quando o mesmo pode ser obtido no seu nível relativamente mais baixo, "através da inserção de um significado antigo num discurso novo".

Conseqüentemente, no jogo das suas emoções, sentimentos e razões, a pessoa em desenvolvimento faz da sua experiência presente uma extensão permanente para o futuro, transformando sua vida pessoal em um caminho objetivo para o que Valsiner chama de *futuro em processo*, isto é, futuro resultante dos desenvolvimentos presentes. Portanto, uma espécie de *futuro do passado*, segundo o professor e amigo Ugo Kutscherauer (professor de Ética do departamento de Filosofia da UCSal).

Em resumo, no exercício dos jogos fantásticos – sejam eles azuis ou amarelos, vermelhos ou pretos – constitui-se o campo de força capaz de formar a compreensão consciente e participativa do real como um fluxo de internalização, constituição e construção da personalidade singular. Sem esta prerrogativa, não pode ocorrer nenhuma forma consistente de consciência político-ideológica.

Se o sujeito singular ainda não chegou a desenvolver uma personalidade consistente e articulada, isto é, se não chegou ao exercício de uma autonomia inter e intrapessoal, de fato, qualquer discurso sobre o significado

da consciência político-ideológica não terá sentido, isto é, não encontrará correspondência de sentido na entidade individual de cada sujeito social constituído ou livremente determinado.

Assim, só faz sentido discutir a formação da consciência político-ideológica a partir do desenvolvimento concreto de sujeitos-sociais autônomos, e da existência do desenvolvimento de uma autonomia pessoal construída culturalmente, em que o sujeito singular é o agente e o agido.

Deixando de lado os modelos que primam pelo caráter unidirecional de desenvolvimento e comportamento, a discussão sobre a formação político-ideológica emancipada parte da constatação segundo a qual, para haver autonomia nas relações interpessoais, ou seja, nas relações sócio-simbólico-semióticas, cada indivíduo da relação deve poder exercer plenamente a sua própria singularidade e diferença, sabendo-se não mais apenas como um *passivo*, mas também como um *ativo* reinstaurador dos valores culturais do seu específico contexto social. É a singularidade reconhecida que se torna, portanto, o valor de referência de um determinado bem comum.

Pela imitação criadora de tais exemplos e modelos, torna-se possível sedimentar valores sociais em que o significado se mostra fixo, convertendo-se numa mediação cultural de identificação interpessoal, comum e unitária, ainda que sujeita aos fluxos mais longos das mudanças resultantes das novas interações intersubjetivas.

É nessa perspectiva que se projeta a imagem do *sujeito social autônomo e inventivo*. A sua consciência político-ideológica se torna complexa e singular, interativa e internalizada em um fluxo único. Sua prática ética pode, assim, se constituir em campo de força contra a opressão ideológico-política das facções dominantes e dogmáticas, pois o seu tributo está oferecido ao futuro-presente de uma humanidade emancipada, porque composta de indivíduos autônomos e inventivos.

Somente assim, a dignidade da pessoa humana pode se tornar o valor inalienável de qualquer consciência político-ideológica que pretenda ultrapassar o estado de barbárie das atuais sociedades ditas civilizadas. Pois, se civilização significa o império da força bélica e econômica, ser civilizado pode significar a perda ou ausência de uma dignidade capaz de elevar a pessoa humana às alturas da sua mais consistente realização: ser a serviço do que liberta e multiplica o poder de ação amorosa da pessoa humana.

É assim que, no acontecimento concreto da constituição da consciência do sujeito social em desenvolvimento, a apreensão do sentido interno, unido à articulação das significações semióticas externas (que formam as

gramáticas de uma cultura e de uma sociedade), vai determinar que os sentidos e as direções significantes se orientem como uma *teleologia da libertação*. Em outras palavras, o fluxo da consciência do sujeito singular estará visando um objetivo futuro dinamicamente constituinte de um estado de coisas altamente emancipado e emancipante.

Como tal, o sujeito singular constituirá o primeiro fundamento para que a construção do sujeito social autônomo se torne um acontecimento presente e uma promessa digna de futuro garantido para todos, a partir do momento em que possam prevalecer, nas relações interpessoais, o cuidado e a salvaguarda do *bem comum*, entendido como a união articuladora dos sentidos internalizados com os significados culturais participativamente estabelecidos.

Sem uma articulação como essa, torna-se inviável discutir o papel da consciência emancipada, em uma sociedade em franco processo de remodelagem (transformação) como a nossa. E, dada a grande confusão ideológico-partidária reinante, é quase impossível pretender formar, na escola, o indivíduo socialmente emancipado e inventivo, pela ausência de instrumentos de análise críticas avançadas, aptos a instruírem o processo de formação da pessoa humana.

Com a falência dos modelos de Estados Soberanos, comunistas, socialistas ou liberais, observa-se uma profunda zona de instabilidade na formação da consciência autônoma de cidadania, sobretudo porque o ser humano aprende as suas habilidades e valores pela imitação dos modelos de ação que lhe são oferecidos.

O horizonte político-ideológico aqui esboçado se apresenta como uma tarefa a ser levada a cabo. Tratando-se do reconhecimento de uma nova configuração de época, faz-se necessário construir os instrumentos pedagógicos que favoreçam o advento de uma espécie de cidadania política de ordem mundial.

Se um país como o Brasil não exerceu ainda o seu poder de influência nos desígnios históricos do mundo, isto significa que não poderá ser por meio da aplicação de modelos já superados que ele irá conseguir tal feito, mas unicamente se souber aproveitar, construtivamente, a enorme riqueza e diversidade do seu povo dando-lhe uma possibilidade de futuro mundialmente digno. Isso exige decisões concretas e práticas sociais coerentes com o projeto almejado e as metas correspondentes ao surgimento de sujeitos sociais autônomos e inventivos, para os quais todos os esforços e construções coletivas devem convergir.

Prospecta-se, desse modo, um novo desafio que deve ser enfrentado conjuntamente pela mediação semiótica das instituições escolares, o que passa a exigir a preparação de novos meios para a organização e funcionamento de tamanho projeto sociogenético.

Neste sentido, torna-se inevitável empreender certos questionamentos de ordem estrutural em relação aos modos sociogenéticos em vigor.

O desafio da formação escolar converte-se numa questão de decisão política conjunta, fruto de elaborações culturais a serviço do coletivo e forjadas na qualidade efetiva dos sujeitos sociais autônomos inventivos.

De modo geral, os modelos em vigor nas escolas públicas e privadas do país não estão preparados para o enfrentamento de uma rede de interações de dimensão mundial. E uma das causas dessa incapacidade funcional está no baixo nível de formação do sujeito social autônomo e inventivo que, segundo as condições oferecidas, se vê confinado a casos esporádicos e de raridade quase secular. Assim, o que deveria ser a norma, isto é, a qualidade efetiva do sujeito social, passa a ser a exceção, o que acaba provocando um rebaixamento semiótico do nível de aspiração política das sociedades, compostas por indivíduos alienados, onde o medíocre é tomado como norma.

Entretanto, uma sociedade que pretenda, seriamente, conquistar a sua emancipação política, não pode tomar o medíocre como norma. Em uma sociedade que pretenda garantir aos seus associados as melhores condições de uma vida digna (presente-futura), não poderá prevalecer uma educação escolar que forme para a mediocridade. E, quando um Estado que se diz democrático, não mais consegue elevar o nível de vida sociogenético de seus cidadãos, pela garantia de uma educação essencial para todos, e de condições dignas de existência material e simbólica, isto significa traição do seu compromisso inalienável, e como tal, dissolução e morte.

E quando a escola já não consegue consolidar a formação de uma cidadania, altamente garantida, o que podemos esperar dela? Que seja apenas uma repetidora dos modelos medíocres em vigor? E quem, afinal, poderá contestar o atual status da maioria das escolas brasileiras, se a sociedade, como um todo, vem se habituando à mediocridade? Quem haverá, então, de ter a coragem de sair na frente nesta corrida pela emancipação política mais avançada, na linha do tempo histórico futuro? Qual seria a escola (pública e privada) que teria a coragem de levantar a questão da formação do sujeito social autônomo e inventivo, nesta perspectiva da transformação do próprio papel histórico a ser cumprido pelo futuro de nosso país? E de que modo formar tal indivíduo, se hoje o que prevalece é a tendência para a constitui-

ção de uma ética mundial, capaz de garantir, a todo indivíduo social emancipado, um presente-futuro promissor, quando as atuais escolas brasileiras não possuem os instrumentos adequados para tal fim? E qual grupo, indivíduo ou instituição estará capacitado para fornecer os meios semióticos para que a escola se torne uma mediação na formação do sujeito-social autônomo e inventivo?

Essa bateria de interrogações mostra-nos como estamos diante de uma questão não resolvida, que não se satisfaz com respostas retóricas convencionais, e que exige de nós uma rigorosa atitude de investigação. Não se trata, portanto, de encontrar soluções prontas em manuais técnicos de pedagogia aplicada, mas, antes de apresentar um desafio que possa ser resolvido na mesa de planejamento.

Como se pode averiguar, trata-se de constituir meios adequados para a promoção de um processo de desenvolvimento *bidirecional* (Valsiner), em que o papel do educador não pode se limitar à simples transmissão de conteúdos programáticos oficiais, na suposição acrítica de que são suficientes para formar o sujeito-social autônomo.

Nessa perspectiva, a função do educador pressupõe uma atitude de revolução nas relações interpessoais, a partir do momento em que ele queira se tornar um meio concreto para o favorecimento da revolução emancipante do *outro* em desenvolvimento. Ou seja, o educador educa na medida em que é educado por quem educa. O educador torna-se uma mediação no desenvolvimento do outro-educando, quando é capaz de fazer vir à luz o que é próprio de cada pessoa singular, nas suas possibilidades.

Ora, uma tal operação não é realizada pela imitação unidirecional, pois, antes de ser uma espécie de multiplicação de modelo, apresenta a interação como campo de força, onde pode vir a florescer uma pessoa emancipada, politicamente, pela realização da sua singularidade única. Deste modo, pode-se evitar a mediocrização do processo pedagógico, pois os desafios apresentados ao educando são aqueles da sua própria condição de existência, que ele deve aprender a reconhecer e dominar, para poder exercer sua autonomia inventiva autêntica. E isso não poderá ser o resultado da soma desconexa de influências pulverizadas, mas haverá de apresentar a unidade viva da pessoa emancipada: o seu *sentido* e *valor* inalienáveis.

NOTA

¹ Professor titular do Departamento de Filosofia da Universidade Católica do Salvador; professor assistente da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia - Departamento II, na disciplina Metodologia e Prática de Ensino de Filosofia / Psicologia; Mestre em Arquitetura e Urbanismo - UFBA (1994); doutorando em Educação - UFBA.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

KANT, Immanuel. *Crítica da Razão Pura*. Tradução: Manuela Pinto dos Santos e Alexandre Frandique Morujão. Lisboa-Portugal: Fundação Calouste Gulbenkian, 1985.

VASCONCELLOS, V. M. de & VALSINER, J. *Perspectiva co-construtivista na psicologia e na educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

VYGOTSKY, Liev Semiónovitch. *Pensamento e Linguagem*. Tradução Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

VYGOTSKY, Liev Semiónovitch. *Teoria e Método em Psicologia*. Tradução Cláudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

EDUCAÇÃO COMPARADA

BRASIL/CANADÁ: O ENSINO NO SÉCULO XIX

Maria Inês Sucupira Stamatto

Professora da Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Este artigo é resultado de uma pesquisa realizada no Canadá.¹ Tivemos como objetivo comparar o estabelecimento dos sistemas de ensino brasileiro e canadense, durante o século XIX, investigando diferenças e semelhanças no processo escolar destes dois países. Buscamos encontrar características que possam apontar para tendências educacionais do século XIX.

A periodização da história da educação brasileira e da canadense

Para compreendermos as etapas da educação no Brasil e no Canadá é necessário conhecermos as divisões político-administrativas as quais normalmente influenciam a demarcação educacional. É claro que para os pesquisadores, estas marcas são apenas referências temporais, pois sabem que é o objeto de estudo que orientará o início e o fim temporais de suas investigações. Entretanto, para compararmos o estabelecimento do ensino nos dois países, precisamos verificar como os historiadores tratam a periodização da educação.

Em relação à história do Brasil temos: o período pré-colonial; o período colonial – do “descobrimento” em 1500, com o início da colonização pelos portugueses, a partir de 1530, até a independência em 1822; o período imperial, com o Brasil independente até a proclamação da República em 1889; e o período republicano, subdividido em: a partir desta última data até 1930 – República Velha; 1930/1937 – 2ª República; 1937/1945 – Estado Novo; 1945/1964 – 3ª República; 1964/1985 – Ditadura Militar; e República Nova, de 1985 até os dias atuais. O Brasil, no século XIX, passaria por três regimes governamentais: Colônia até 1822, Império até 1889 e República a partir desta data.

Embora a historiografia da educação brasileira tenha inovado em relação à periodização na educação, predomina ainda a influência da divisão política, classificando-se os períodos educacionais brasileiros em: período

colonial, imperial e republicano. No período colonial estuda-se fundamentalmente a época dos jesuítas, quando chegaram os primeiros jesuítas ao Brasil em 1539, até o momento de sua expulsão pelo Marques de Pombal em 1759.

Desta data até a proclamação da República não há consenso. Para a maioria dos educadores foi o “caos” para o sistema educacional brasileiro. Alguns lembram a lei de 1827, a primeira lei brasileira sobre o ensino primário, como um marco. Outros, a descentralização do ensino primário e do secundário feita através da reforma constitucional de 1834. Ainda outros apontam o surgimento de alguma instituição de ensino entre 1759 e 1889, conforme o enfoque estudado, para delimitar algum período neste intervalo. De fato, este período é o menos analisado no ensino brasileiro e, no momento, tem atraído atenção dos especialistas em educação. A partir da República, as etapas educacionais seguem muito de perto as mudanças políticas e constitucionais - educação na República Velha, no Estado Novo, na Ditadura Militar ...

A divisão político-administrativa do Canadá tem início com a colonização, em 1608, pelos franceses, com a denominação de Nova-França. Em 1759, os britânicos começam a conquista desta colônia francesa. Tomam Quebec neste ano e, em 1760, Montreal. Em 1763 ocorre o Tratado de Paris, ratificando a conquista da Nova-França pelos ingleses, que passam a denominá-la Província do Quebec. Então, o primeiro período, o da colonização francesa, iria de 1608 a 1759/1760 ou 1763, variando segundo os historiadores.

A partir da colonização inglesa, começaria o segundo período, que para alguns se encerraria em 1840 com a unificação das províncias de Quebec (“Bas-Canada”) e Ontário (“Haut-Canada”) no Canadá-Unido (“Canada-Uni”). Entretanto, para outros autores, este período iria até a “Confederação”, em 1867, quando o Canadá-Unido, a colônia de Nova Brunswick e Nova Escócia se ligaram em uma união federal ainda sob o domínio inglês. Nesta ocasião, o parlamento britânico promulgou o Estatuto da América do Norte Britânica, hoje denominado Lei Constitucional de 1867. Mais tarde, outras regiões foram incorporadas ao Canadá (a última em 1949: Terra Nova). Em 1931 foi sancionado o *Statut de Westminster*, cujo texto limitava os poderes do parlamento britânico sobre o Canadá, tornando-se este uma “nação livre e independente, dona de seu destino” (Trudel, 1968:458).

Estas datas em relação à história da educação canadense não são convergentes. Louis-Philippe Audet periodiza levando em consideração os

marcos políticos até o século XIX: 1608-1760 – a organização escolar sob o regime francês; 1760-1840 – ensaio de elaboração de um sistema escolar público; 1840-1867 – leis fundamentais do sistema escolar público de Quebec; 1867-1907 – um sistema escolar público bi-confessional; 1907-1960 – expansão dos serviços de ensino; 1960-1967 – bilan da comissão real de pesquisa sobre o ensino (Audet, 1966 e 1971).

Já Maurice Boivin estabelece as seguintes etapas: 1608-1760, sob o regime francês; 1760-1867, sob o regime inglês; 1867-1959, sob o regime federativo; 1959-1969, sob o signo da reforma *parent*; 1969-1977, sob o signo da consolidação; 1977-1985, sob o signo da sondagem; 1985-1992, sob o signo da reorganização pedagógica. (Lemieux, 1992:12-25)

Desconsiderando os marcos políticos a partir do século XVIII, Richard Leclerc propõe: 1608-1759, a Nova-França; 1759-1800, a conquista inglesa - período de mudanças e de miséria na educação; 1801-1866, em direção a um verdadeiro sistema escolar; 1867-1945, progresso e inércia de um sistema escolar; 1946-1975, a reforma escolar: o início de uma era nova em educação; 1946-1975, a consolidação do sistema escolar do Quebec. (Leclerc, 1989)

Andrée Dufour periodiza totalmente à parte da história política: 1635-1836, primeiras tentativas de escolarização; 1836-1875, um sistema escolar permanente; 1875-1923, conservação e inovação; 1923-1959, progresso e problemas; 1959-1985, as grandes reformas; 1985, a educação em questão. (Dufour, 1997)

Observamos que mesmo o início da colonização, 1608, não foi considerado marco inicial da educação, com Dufour preferindo o estabelecimento dos jesuítas em 1635, em Quebec, para começar o primeiro período de ensino canadense. Para alguns, Boivin por exemplo, a conquista inglesa, em 1760, encerraria o primeiro período educacional, e a Confederação, em 1867, o segundo. A partir desta data as divergências aumentam. Nenhum dos autores mencionados consideraram o Statut de Westminster, de 1931, como data marcante no sistema educacional canadense.

Além da constatação de determinados momentos de indefinição para a escolha de marcos educacionais, nas histórias da educação canadense e brasileira, verificamos também que, em ambas, ocorrem etapas consideradas ruins para a educação, por parte de alguns autores e que ficaram assim consagradas na literatura vigente. Assim, a expulsão dos jesuítas no Brasil ficou registrada como desastrosa em termos de ensino para o país, quando, de fato, isto desorganizou o ensino das elites da terra e marcou o início da interven-

ção do Estado na educação, em detrimento da Igreja Católica. No Canadá, a conquista inglesa causa dificuldades para as elites francofônicas estabelecidas em Quebec, bem como para a comunidade católica, pois desencadeia confrontos entre esta e a comunidade protestante inglesa. Podemos nos perguntar se o registro destes períodos, o “caos” e a “miséria” do ensino, não estaria ligado à forma de conceber o mundo da época, na qual, a educação, privilégio de poucos e direito incontestável da Igreja católica, assim era pensada e assim deveria permanecer.

Centrando nossa atenção no século XIX, o que podemos constatar em relação ao ensino nestes dois países?

O estabelecimento de um sistema de ensino no Brasil/ Canadá

O início do sistema de ensino brasileiro e do canadense é muito semelhante. São os jesuítas que fundam as primeiras escolas elementares e os Colégios para o ensino secundário e formação da elite local. No Brasil, começaram sua obra em 1539 e predominaram no ensino brasileiro até 1759, momento da sua expulsão das terras portuguesas. Ao lado de algumas instituições, como o seminário no Rio de Janeiro para a formação de padres, praticamente foram os únicos responsáveis pela educação da sociedade brasileira.

No Canadá, em 1635, foi criada a primeira escola elementar pelos Jesuítas em Quebec. Nos decênios seguintes, não menos de 30 escolas elementares foram fundadas por ordens religiosas (e também por alguns leigos). Paralelamente, as religiosas ursulinas abriram em Quebec uma instituição para as meninas, e em Montreal abriu-se, desde 1657, a Congregação Notre-Dame destinada ao sexo feminino. As meninas não tinham acesso ao ensino superior reservado aos meninos das classes mais favorecidas. Elas poderiam dedicar-se aos estudos, depois de cursarem o primário, os quais as iniciariam nos trabalhos domésticos. (Leclerc, 1989:6-7)

O ensino secundário era ministrado nas “escola latinas”, onde se ensinava especialmente o latim ou, ainda, os estudos clássicos, destinados unicamente aos rapazes, no colégio fundado pelos Jesuítas, com as seguintes matérias: latim, grego, gramática, retórica, filosofia, matemática, história e geografia. Para as meninas havia o pensionato das Ursulinas e das irmãs do Hospital Geral de Quebec. Elas não estudavam latim e grego, mas os traba-

lhos de agulha, desenho, pintura e música, destinados àquelas de boa família. (Dufour, 1997:17)

Foi criado, também, o Seminário de Quebec, em 1668, para formação de padres. E a primeira escola superior foi inaugurada, também nesta cidade, em 1671: a Escola de Matemática e Hidrografia. (Leclerc, 1989:11-12)

No Brasil, de 1759 até o estabelecimento da Coroa portuguesa em terras brasileiras (1808), Portugal proibia a imprensa em sua colônia, cobrava o “imposto literário” para pagar os professores régios - professores públicos pagos para ministrarem o ensino nas aulas de “primeiras letras” e de gramática latina. De Portugal, vinham os professores nomeados, os manuais, as decisões sobre os conteúdos ministrados, a normatização do ensino.

Em 1808, com a corte no Brasil (para muitos historiadores, rompendo-se, nesse momento, o pacto colonial e, portanto, iniciando-se o processo de independência) a proibição contra a imprensa é levantada, aumenta-se o número de escolas, estabelecem-se instituições de ensino superior no país e importa-se o método mutual, famoso na Europa.

Com a independência (1822), planos educacionais apresentados à Assembléia Nacional, visando a fundação de Universidades no Brasil e um sistema de ensino público em todos os níveis, não foram levados adiante, reduzindo-se a legislação educacional a pontos específicos, como a lei de 15/10/1827 para o primário e a que estabelecia algumas faculdades de Direito em São Paulo e Olinda, neste mesmo ano.

Em 1834, houve uma reforma na Constituição, que colocou sob os cuidados das Províncias (atuais estados brasileiros) o ensino primário e secundário. Todavia, os recursos financeiros do país continuavam controlados pelo governo central, o que restringia a atuação dos governos provinciais. Eles podiam legislar e atuar no sistema educacional de suas províncias, livremente, desde que contidos nos limites orçamentários destinados às obras de seu governo.

A partir desta data, 1834, a legislação provincial foi farta e abundante, criando e fechando escolas, regulamentando a carreira do professor, do supervisor, e logo em seguida a suprimindo, abrindo escolas normais e fechando-as em seguida, aumentando os períodos letivos para depois reduzi-los. Esta situação perdurou mais ou menos até o início da década de 1870, quando as transformações da sociedade brasileira, no sentido de um primeiro surto urbano e industrial e das mudanças nas relações de trabalho (processo

de abolição da escravatura), impulsionaram as elites brasileiras a repensar a questão do trabalho e da escolarização da população.

A instituição escola passou a ser vista como um meio para disciplinar os trabalhadores. Assim, escolas noturnas foram abertas para os “libertos”, escolas normais foram reabertas em cada província e permanecem funcionando até o século XX, promulgou-se a legislação sobre a carreira do professor, aposentadorias, licenças, a supervisão foi estabelecida de forma mais permanente e a rede de ensino pública provincial se expandiu, aumentando-se os efetivos de escolarização. Quando a República foi instaurada no país (1889), cada província tinha seu sistema de ensino estabelecido, embora os índices de alfabetização ainda fossem baixíssimos. De qualquer forma, o período republicano, em relação à educação, não partiu do zero: havia uma estrutura de ensino mínima, que foi o arcabouço da educação no século XX. A descentralização do ensino, por exemplo, foi mantida nos atuais sistemas educacionais (SECs) e a formação de professores continuou ainda a ser realizada nas escolas normais.

No Canadá, segundo Dufour, no início do séc. XIX, Quebec contava somente com umas cinqüentas escolas particulares, mantidas por alguns párocos e ordens religiosas, bem como por alguns leigos, principalmente anglofonos. Na zona rural em particular, faltavam mestres qualificados, faltavam manuais escolares também, e havia forte desinteresse pela instrução, com o analfabetismo quase generalizado (1997:20). Esta opinião também é partilhada por Benoît Gendreau (1989:13) e Gérard Filteau (1954:24), quando afirmam que nenhuma lei escolar foi adotada em Quebec, nesta época, e que várias escolas desapareceram, com a ignorância e o analfabetismo se generalizando.

Em 1801, o “*Acte pour l’établissement d’écoles gratuites et l’avancement des sciences*” – a primeira grande lei escolar – previa o estabelecimento, em cada paróquia, de uma escola elementar gratuita, em cada condado uma escola dita modelo e no topo desse sistema uma instituição de ensino superior; permitia a confessionalidade dos estabelecimentos escolares; mas não tinha nenhuma jurisdição sobre as escolas particulares e aquelas que pertenciam às comunidades religiosas. Para Leclerc, este lei “*marca o início de uma nova era; é o início da intervenção governamental nos negócios escolares em detrimento do poder clerical*”. (1989:37-38)

A “*Loi des écoles de fabriques*” (lei das escolas de fábricas) – segunda grande lei escolar – em 1824, aprovada pelo parlamento do “Bas-Canada” determinou que as fábricas paroquiais deveriam contribuir para a construção

e a gestão das escolas elementares. Em 1829, a “Loi des écoles de syndics” (lei das escolas de síndicos) – terceira grande lei escolar – previa, pela primeira vez, subsídios governamentais por dois anos para as comunidades, para a construção de prédios escolares (metade dos custos) e a designação, pelo povo, de administradores chamados síndicos, encarregados de supervisionar e dirigir estas instituições. (Leclerc, 1989:40-41)

Enquanto estas medidas foram mantidas pela lei, as escolas se multiplicaram. Entretanto, em 1836, a lei dos subsídios governamentais não foi novamente renovada. Sem subvenções governamentais, bom número de escolas não conseguiram manter-se abertas. Em 1838, só subsiste apenas a metade das antigas escolas de síndicos. (Dufour, 1997:33)

Assim como no Brasil, na Nova-França e durante a segunda metade do séc. XVIII., os religiosos e os padres professores aprendiam a ensinar nos cursos que recebiam para serem sacerdotes; os mestres leigos faziam este aprendizado no colégio ou ainda no exército. Com efeito, não existia para eles nenhuma casa de formação pedagógica.

Esta situação perdurou até 1836. Neste ano, a Assembléia decidiu estabelecer escolas normais destinadas a formar mestres das escolas elementares, modelo ou superiores. No Brasil, a primeira escola normal foi fundada em 1835, no Rio de Janeiro, e outra na Bahia em 1846. Funcionaram regularmente durante todo o século XIX. As demais escolas normais abertas no país só conseguiram manter-se abertas, continuamente, a partir do último quartel do século.

Pela lei de 1841, os padres e os ministros do culto tornaram-se automaticamente comissários de escola. De acordo com muitos historiadores, foi aí o início de tomada da Igreja católica sobre o sistema de ensino do Quebec. As leis de 1845 e de 1846 foram seguidamente percebidas como “a grande carta da educação”, porque elas concediam às paróquias e às famílias o controle do ensino. (Dufour, 1997:37)

Em 1852, estabeleceu-se a regulamentação de inspetores escolares, o que correspondia, mais do que nunca, a um esforço de burocratização: a prática da inspeção se generalizou e, mais amplamente, o aparelho administrativo escolar se instalou no Canada-Uni. Em 1857, três escolas normais abriram suas portas; duas em Montreal: a escola Normal Jacques Cartier, para os meninos católicos, e a escola normal McGill, para os de confissão protestante (ambos os sexos); e uma escola normal, Laval, em Quebec, para os meninos católicos. Todas eram gratuitas. Para serem admitidos, os alunos deveriam ter 18 anos, possuir um certificado de moralidade e se engajar no ensino

durante três anos depois de se formar. A formação, de dois anos, dava diplomas de escola elementar e modelo; com mais um ano de estudos suplementares, era possível ensinar nas academias. (Dufour, 1997:43)

Na primeira metade do século XIX foram fundadas Universidades no Canadá: McGill em 1829, Bishop College de Lennoxville, fundado em 1837, e Universidade em 1851, e a Universidade de Laval em 1854. No Brasil, apesar de haver instituições de ensino superior nesta época, somente no século XX seriam fundadas as Universidades.

Tanto em um país como em outro, a instalação dos primeiros sistemas de ensino público entre 1801 e 1851 foi largamente feita pelo Estado. A Igreja católica se encontrava relegada a um segundo plano. No Canadá, durante a segunda metade do século XIX, ela se esforçará para retomar o primeiro lugar. Esta reconquista gradual se manifestou notadamente pela multiplicação dos professores religiosos e pelo aumento da rede dos colégios clássicos. Entre 1853 e 1874 a porcentagem de religiosos no seio do corpo docente passou de 10,5% à 22%. O modelo se reforçou ao final do século XIX e no século XX (Dufour, 1997:46-47). No Brasil, no século passado, ainda era o Estado que detinha os maiores efetivos escolares, docentes e discentes, não se fechando as portas, entretanto, para as escolas particulares, tanto leigas como religiosas. (Stamatto, 1992)

Em 1859, foi criado o Conselho de instrução pública canadense. Em 1867, com a Confederação, foi criado o ministério da Instrução Pública, mas a estrutura federativa do Canadá acordou às províncias a inteira e exclusiva jurisdição em matéria de educação. Em 1869, uma lei escolar estabeleceu a confessionalidade para o sistema de ensino, concedendo aos protestantes o que eles reivindicavam: a autonomia do seu sistema escolar, no Quebec. Esta lei repartiu o Conselho de instrução pública que passou a ser formado por dois comitês, um católico e um protestante.

Em 1875, foi suprimido o Ministério de Instrução Pública, ficando a educação, no Quebec, inteiramente controlada pelos dois comitês confessionais até o século XX. Além disso, as questões da educação foram grandemente politizadas (Laloux, 1974:220). As considerações nacionalistas entraram nos debates escolares e polarizaram as posições religiosas e lingüísticas:

"O Canadá conta com sete milhões de anglofonos (...) Sobre os nossos três milhões de franceses se faz sentir a pressão de um continente (...) nossas crianças são educadas na consciência desta terrível realidade? Nossos métodos de educação se inspiram um pouco nesta visão?". (Groulx, 1935:6)

Estes debates acarretaram uma preocupação em relação à escolarização da população, mas sob o controle de cada província e grupo lingüístico.

Ler, escrever, contar e ... trabalhar

Escola primária brasileira, na época, constituía-se no pagamento, pelo erário público, de um professor que ministrava aulas em casa na qual ele habitava também. Ela era criada por um ato jurídico do governo. As escolas não eram instaladas em edifícios próprios. Eram, normalmente, os professores que pagavam o aluguel das casas em que davam aulas. Em alguns governos, houve subsídios para ajudar no pagamento do aluguel; em outros casos, o governo incluía esse pagamento nos salários, mas isso não foi a regra geral.

Segundo a descrição dessas casas, inclusive para as capitais de províncias, elas deixam muito a desejar: salas pequenas, mal localizadas, acanhadas para o número de alunos, úmidas, às vezes com infiltrações, sombrias, pouco ventiladas, enfim, totalmente inapropriadas para o funcionamento de uma classe. Os governos provinciais, via de regra, não construíram imóveis para as escolas, durante o século XIX. No relatório geral de estatística de 1878, aparecem somente 57 imóveis escolares para todo o País (Diretoria Geral de Estatística, 1878:36).

O ensino era feito separadamente por sexos, ou seja, somente professoras mulheres podiam dar aulas às meninas e professores homens, aos meninos. Esse costume foi modificado a partir da segunda metade do século XIX, permitindo-se que mulheres tivessem como alunos meninos até uma certa idade (geralmente 11/12 anos), passando-se a chamar este tipo de “aula mista”. A disciplina era severa, admitindo-se castigos corporais.

Aparecem também muitas queixas, nos relatórios da instrução pública, sobre a falta de material nas salas de aulas, como bancos, cadeiras, mesas, quadro-negro, mapas, livros etc. Estes últimos eram importados de Portugal para a escola primária. Para os demais níveis de estudos, importava-se também da França, especialmente, e em latim. Na segunda metade do século XIX, começou-se a publicar cartilhas de autores brasileiros para a alfabetização, mas ainda impressas na França. Assim, os livros eram raros e extremamente caros. “*O ensino sem escola, ou escolas sem ensino, sem higiene, sem materiais e sem algum método; os professores, em sua maioria, mal habilitados para sua missão: isto é o que temos, em geral, na província*”: foram as palavras de um presidente de província em 1884. (Stamatto, 1992:168)

O ensino era precário. Muitos relatórios de inspetores e supervisores testemunham o baixo nível de aprendizagem e de qualificação dos mestres. Era suficiente o aluno soletrar palavras e fazer algumas operações aritméticas para ser considerado pronto. As meninas tinham conteúdos diferentes dos aprendidos pelos meninos, não podendo “avançar nas matemáticas”, e, em substituição, aprendiam trabalhos manuais domésticos. O método era o individual. O mestre, não tendo cursado escola normal nenhuma, ensinava como tinha aprendido com seu mestre no passado.

No século XIX, conheciam-se três métodos de ensino: o individual, o simultâneo e o mutual. A primeira lei escolar brasileira previa como método de ensino o mutual. Para a efetiva aplicação desse método era necessário que a sala de aula tivesse dimensões apropriadas para comportar cem alunos ou mais, materiais igualmente apropriados e um treinamento mínimo do professor para a execução do mesmo. Como vimos acima, estas condições não existiam no Brasil. Sem materiais e, às vezes, nem cadeiras para os alunos sentarem-se, nem quadro-negro, nem escolas para formação de mestres e muito menos salas de aulas em prédios próprios, era impossível praticar realmente o método mutual, embora houvesse referências a ele em todas as províncias brasileiras.

O que de fato foi feito na prática, e que podemos perceber através das descrições dos inspetores, foi a invenção de um método híbrido, “misto”, ou seja, a mistura entre o individual e o mutual, quando não se permanecia exclusivamente com o primeiro deles. O aluno mais avançado era tomado como o auxiliar do professor e, em alguns casos, mais tarde, aproveitado para o ingresso no magistério.

Somente a partir dos anos 1870, quando as escolas normais começaram a funcionar, em todo o País, regular e efetivamente, e, quando houve uma maior circulação de livros escolares feitos por autores brasileiros, foi possível a divulgação do método simultâneo no Brasil.

Dufour (1997:16) descreve o que era a escola primária canadense, no século XIX, (“petites écoles”): uma simples sala de aula ou uma peça situada numa casa, num gabinete de trabalho, ou ainda mais raramente num presbítero. Os alunos ficavam todos na mesma classe, não existindo separação por níveis. Recebiam, um após outro, ensino individualizado. As escolas eram raras e dispersas.

Para o meio rural afastado, Leclerc (1989:8) aponta o problema da falta de escolas, e de que todas as crianças não podiam receber um saber elementar, em razão de caminhos mal cuidados e da dispersão da população

sobre o território e dos rigores invernais que impediam o deslocamento dos alunos para a escola. Por isso, as autoridades não julgavam conveniente construir instituições nessas localidades.

Nas escolas elementares, ensinavam-se os rudimentos de aritmética, leitura e escrita sem mais. A aprendizagem da leitura se fazia por meio de textos devotos. Nessas escolas, não havia nenhum curso de história ou geografia, mas as lições de religião ocupavam uma parte importante do horário cotidiano desses alunos, “*o objetivo primeiro do curso primário é bem mais formar bons cidadãos católicos com conduta exemplar do que os preparar para os estudos avançados ...*” (Leclerc, 1989:9).

Como no Brasil, o ensino era diferenciado, conforme o sexo. As meninas deveriam seguir curso de arte doméstica. “*Hesita-se transmitir às meninas os conhecimentos da escrita, julgada matéria comercial*” (Dufour, 1997:16).

No Canadá, eram igualmente proibidas as classes formadas pelos dois sexos. O alto clero católico interditou a mistura em sala sob pena de recusa dos sacramentos. Uma paróquia ou um cantão, que só podia abrir uma escola, escolhia de preferência abrir a dos meninos, pois considerava-se na época que a educação das meninas, doméstica e religiosa essencialmente, devia se fazer em casa, pela mãe principalmente. Isto ocorreu da mesma forma no Brasil. As povoações sempre abriram por primeiro a escola masculina, para mais tarde abrirem a feminina. As meninas encontravam-se, então, desfavorecidas no plano da educação. (Dufour, 1997:28 e Stamatto, 1992:366)

E ainda como no Brasil, até 1759, tudo era importado da França: os mestres, os programas, os manuais escolares e os métodos pedagógicos. Os manuais eram importados da França, porque não existia imprensa na colônia canadense. Com a colonização inglesa, houve dificuldades para a importação desses manuais para a região francofônica, porque, no início do domínio inglês, eles foram proibidos pela Inglaterra.

O problema dos prédios escolares também existiu no Canadá. A lei escolar de 1841 não previa nem subvenção para a construção de escolas nem para o aluguel dos mestres, o que indica a carência desses imóveis. Escolas mal equipadas, ausência de regulamentos internos, falta de uniformidade nos manuais são carências mencionadas no relatório *Sicotte*, em 1853. (Dufour, 1997:49)

Os autores estudados apontam, como método de ensino, no século XIX, o individual e ainda o dos Jesuítas. Além destes, ensinava-se, também,

através do método do ensino mutual, muito conhecido nesta época: um só mestre pode ensinar a várias centenas de crianças, já que os alunos mais avançados agiam como monitores junto aos alunos mais novos. Todavia, depois da chegada dos irmãos das Escolas Cristãs, em 1837, no Canadá, o modo de ensino simultâneo, de um mestre a um grupo restrito de alunos, foi progressivamente implantado. (Dufour, 1997:24-42)

Da mesma forma que no Brasil, há referências ao uso de uma combinação de dois métodos, isto é, o individual e o mutual, o que indica que esse hábito foi bastante comum no século XIX.

Nos dois casos estudados, percebemos que a disciplina para a boa conduta e hábitos de trabalho eram importantes valores a serem transmitidos pela escola elementar, sob o ponto de vista das classes dirigentes. Não havia a preocupação com estudos mais sistematizados que preparassem de fato o aluno para o prosseguimento de seus estudos. Para Dufour (1997:55-56):

“as elites leigas e religiosas se opõem com efeito à instrução avançada das crianças das classes populares, por medo de ver mudar a ordem social. As classes trabalhadoras ... devem guardar seus lugares e seus papéis que o nascimento lhes atribuiu.(...) O objetivo é de os fazer nobres e honestos trabalhadores e agricultores.”

Além disso, a escola era muitas vezes longe, os caminhos incertos, o clima rigoroso e as crianças deveriam trabalhar, no campo, ou em casa. “A esta barreira física se acrescentava a indiferença dos pais diante da instrução de seus filhos e a vontade do clero em não desviar os bravos rebentos dos agricultores das virtudes da terra...” (Leclerc,1989:9).

A escola primária era vista, então, como formadora do bom trabalhador, com uma boa conduta religiosa. No Canadá, as Igrejas se preocuparam com esta tarefa, enquanto, no Brasil, ela ficou relegada ao Estado, com a Igreja formando principalmente as elites.

Professor - profissão de mulher

Os pais e o clero preferiam que as mulheres ensinassem às meninas, e mesmo aos meninos. Elas eram dotadas, diziam, de mais coração e ternura, qualidades naturais dos professores. Aos olhos da sociedade do século XIX, o ensino era, com efeito, adaptado à natureza feminina e constituía, para a mulher, a preparação ideal de seu futuro papel de mãe de família. (Dufour, 1997: 45)

Se somente as mulheres podiam ensinar às meninas, tanto no Brasil como no Canadá, isto significa que quanto mais meninas iam à escola mais professoras eram necessárias.

Apesar de todas as dificuldades para se estudar no século passado, muito mais no campo do que na cidade, muito mais para as classes desfavorecidas do que para as elites, muito mais para as meninas do que para os meninos, observamos que, paulatinamente, em proporções muito diferenciadas para o Brasil e o Canadá, o sexo feminino inicia o seu processo de transpor as portas das escolas. Isto acarretou, igualmente, uma maior participação das mulheres na profissão do magistério.

No começo do século XIX, em muitas províncias brasileiras, a proporção de meninas nas escolas chegava a dez meninos para uma menina. Ao final do período imperial (1889), constatamos que a média, para o Brasil, era de uma menina para dois meninos nos bancos escolares.

Dufour (1997:27) aponta que existiam, igualmente, diferenças significativas entre os sexos em relação aos efetivos escolares. Assim, 52% dos escolares recenseados na ilha de Montreal, em 1825, são meninos.

Michel Verrette (1985:105), realizando estudos para o Canadá, nesse sentido, concluiu que a diferença entre o número de homens e o de mulheres, na alfabetização do Quebec, mantinha a mesma constância encontrada em outros estudos feitos para outras regiões: as mulheres eram alfabetizadas em um terço menos que os homens. Para o nível superior da sociedade, a diferença era insignificativa: caía de dez homens para nove mulheres alfabetizadas. Enquanto isso, para o nível das massas, a relação era de uma mulher para cada dois homens. A mesma proporção encontrada para o Brasil, ao final do século passado.

Quem compõe o pessoal do ensino durante o primeiro terço do século XIX? Em 1829, as mulheres representam com efeito 46% do corpo docente subvencionado; em 1831, elas são 49%. Em 1836, as mulheres já são mais numerosas que os homens. A lei de 1836 previa o estabelecimento de duas

escolas normais de meninos, uma em Quebec e outra em Montreal, e três pequenas escolas normais para meninas. As escolas de meninos se revelaram rapidamente um fiasco: a escola em Quebec nem abriu suas portas, e a de Montreal formou 4 rapazes até seu fechamento em 1842. (Dufour,1997:30-40)

Mas, se havia diferenças nas matérias entre os sexos, para o exercício da profissão também havia discriminação. Em 1846, duas comissões são estabelecidas nas cidades de Quebec e de Montreal. Formadas por sete pessoas nomeadas pelo governador sob recomendação do superintendente, elas tinham por função interrogar os pretendentes ao magistério e fornecer um brevet (uma licença) para o candidato poder lecionar. Os religiosos que ensinavam, os padres, os ministros, os freis e as irmãs estavam isentos dessa obrigação, *bem como as mulheres*, para que não fossem “*sujeitar as pessoas do sexo a um rigor indevido*” (Dufour,1997:41).

De qualquer forma, em 1849 elas já ocupavam mais da metade das escolas e, em 1853, já eram quase dois terços do corpo docente. Groulx (1931:248) explica esta feminilização da profissão pelo fato de as mulheres serem menos exigentes em relação ao salário, mais animadas do que os homens em relação aos cuidados com a limpeza e a boa ordem.

Para alguns historiadores, esta feminilização, perceptível igualmente na rede escolar protestante, constituiu uma verdadeira catástrofe que levava à degradação do status do professor. Esta catástrofe atribuiu-se aos miseráveis salários com que os comissários avaros remuneravam as mulheres, e também à aceitação destes salários pelas mestras jovens, incompetentes e instáveis. Mas, argumenta Dufour (1997:44-45), a avareza dos comissários e a passividade das professoras não são suficientes para explicar a feminilização da profissão do magistério no Quebec. Isto, para esse autor, seria esquecer a pobreza. Foi ela que empurrou muitas comunidades rurais a engajar jovens, ao menor preço, numa época em que os empregos eram raros. O fato de que uma maior quantidade de empregos era acessível aos rapazes, na agricultura e na pesca, por exemplo, fez diferença na taxa de feminilização da profissão do magistério. Através dos relatórios dos superintendentes e dos inspetores, sabemos que os rapazes mais instruídos, após seus estudos, não gostavam da idéia de ensinar no primário, principalmente nas regiões distantes ou de colonização. O ensino, para eles, era apenas um bico, esperando encontrar um emprego mais lucrativo, notadamente nas agencias e departamentos do Governo do Canadá.

Na segunda metade do século XIX, a legislação canadense começou a tratar as mulheres com mais igualdade. Em 1856, a lei obrigou também as mulheres a terem um brevet a partir de 1857.

No Brasil, percebemos igualmente a mesma feminilização do magistério durante todo o século XIX, especialmente no último quartel. Com a multiplicação das escolas mistas, nas quais as mulheres podiam ensinar aos meninos até uma certa idade, com a possibilidade de os governos pagarem menos às professoras, e com um maior acesso das meninas às escolas, o efetivo do corpo docente feminino aumentou, consideravelmente, até ultrapassar o do masculino. No século XX, o magistério primário era profissão feminina.

Considerações Finais

Observamos nos dois países estudados, e talvez como tendência do século XIX, a instalação efetivada e regulamentada pelo Estado do ensino público, que servirá de arcabouço para a educação no século XX. Constatamos, também, a feminilização paulatina da profissão magistério, ocorrida igualmente em outros países.

A grande diferença encontrada entre a educação no Canadá e a do Brasil, no século XIX, foi o nacionalismo e a língua. Para este último, desde o início dos anos 1800, a língua predominante era o português, falado de norte a sul no país. Neste caso, a escola de primeiras letras não foi pensada pelas elites brasileiras como um meio para incentivar o nacionalismo através de um língua comum aprendida na escola. Da mesma forma, ao contrário do que conhecemos sobre o sentimento patriótico desenvolvido por essas instituições congêneres na América Latina, a escola brasileira, nessa época, passou ao largo da formação da cidadania, através do desenvolvimento de um sentimento patriótico popular.

Por outro lado, no Canadá, a necessidade de afirmação do francês no Quebec e do inglês em Ontário impulsionaram a instituição escolar às disputas do nacionalismo, ainda muito forte nos dias de hoje. Isto talvez explique o esforço governamental pela escolarização da população canadense e o sucesso da alfabetização geral ² ao final do século XIX, contrariamente ao caso brasileiro, no qual 85% da população terminou o século analfabeta.

NOTAS

¹ Agradecemos à Embaixada do Canadá a oportunidade de realizarmos uma pesquisa em Montréal e Ottawa, através do Programa “Faculty Research Program/ Bourses de Recherche Brésil”, sem o quê não poderíamos reunir a bibliografia indispensável para a realização deste artigo.

² Em 1891, o Québec contava com 29,6% de iletrados na faixa de 20 anos ou mais, Ontário 7%; na faixa dos 10-20 anos, a primeira província citada tinha 17,2% e a última, 4,7% de analfabetos. (Lajeunesse, 1971:18)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AUDET, Louis-Philippe. *Histoire de l'enseignement au Québec, 1608-1840*. T.1, Montréal/Toronto: Holt, Rineart et Winston Ltée., 1971, 432 p.

_____. *Histoire de l'enseignement au Québec, 1840-1971*. T.2, Montréal/Toronto: Holt, Rineart et Winston Ltée., 1971, 496 p.

_____. *Histoire de l'éducation au Québec. L'organisation scolaire sous le régime français, 1608-1760*. Cahier n° 1, Montréal: Centre de Psychologie et de Pédagogie, 1966, 64 p.

DIRETORIA GERAL DE ESTATÍSTICA. *Relatórios e trabalhos Estatísticos apresentados ao Ilm. e Exm. Sr. Conselheiro Dr. Carlos Leôncio de Carvalho, Ministro e Secretário de Estado dos Negócios do Império pelo director Geral Conselheiro Manoel Francisco Correia em 20 de novembro de 1878*. Rio de Janeiro: Typ. Nacional, 1879.

DUFOUR, Andrée. *Histoire de l'éducation au Québec*. Québec: Éditions du Boréal, 1997, 124 p.

FILTEAU, Gérard. *Organisation scolaire de la province de Québec, historique, législation et règlements*. Montréal: Éd. Centre de Psychologie et de Pédagogie, 1954, 246 p.

GROULX, Lionel (l'abbé). *L'éducation nationale à l'école primaire*. Québec: Bibliothèque Nationale du Canada, 1935, 16 p.

_____. *L'enseignement français au Canada*. Montréal: librairie d'action canadienne-français limitée, 1931, 2 vol.

GENDREAU, Benoît et al. *Les structures de l'éducation au Québec*. Montréal: Agence d'Arc inc. (les éditions), 1989, 480 p.

- LAJEUNESSE, Marcel. *L'éducation au Québec (19e - 20e siècles)*. Québec: les Éditions du Boréal express, 1971, 141 p.
- LALOUX, Jain Geneviève. *Les manuels d'histoire du Canada au Québec et en Ontario (de 1867 à 1914)*. Québec: Les Presses de l'Université Laval, 1974, 250 p.
- LECLERC, Richard. *Histoire de l'Éducation au Québec. Des origines à nos jours*. Québec: Sillery, 1989, 145 p.
- LEMIEUX, André. *L'organisation de l'éducation au Québec, structure et fonctionnement*. Laval: Éditions Agence d'Arc, 1992. 466 p.
- STAMATTO, Maria Inês Sucupira. *L'école primaire au Brésil, de l'indépendance à la république: 1822/1889*. Paris: Thèse pour le doctorat, 1992, 609 p.
- TRUDEL, M. et al. *Canada, unité et diversité*. Canada: Holt, Rinehart et Winston Limitée, 1968. 578 p.
- VERRETTE, Michel. *L'alphabétisation de la population de la ville de Québec de 1750 à 1849*. Thèse présentée à l'école des grades de l'université de Laval pour l'obtention du grade de maître en art (m.A.), 1985.