

Educação em Questão

Departamento de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
CCSA/UFRN



Natal/RN, v. 14 a 18, n. 4
jul./dez. 2001 - jan./jun. 2002
jul./dez. 2002 - jan./jun. 2003 - jul./dez. 2003
Edição Especial

REVISTA EDUCAÇÃO EM QUESTÃO
PUBLICAÇÃO SEMESTRAL DO DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
E DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Reitor da Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Ótom Anselmo de Oliveira / José Ivonildo do Rêgo

Diretora do Centro de Ciências Sociais Aplicadas
Maria Arlete Duarte de Araújo

Chefe do Departamento de Educação
Arnon Alberto Mascarenhas de Andrade

Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação
Betânia Leite Ramalho

Comitê Científico

Clermont Gauthier (Laval/Québec)
Edgar Morin (IEPC/França)
Elisabet Jacquinet (Paris VIII/França)
Louis Marmoz (Universidade de Caen/ França)
Teresa Vergani (Universidade Aberta de Lisboa/Portugal)
Edgard de Assis Carvalho (PUC/São Paulo)
Dacier de Barros (UFPE)
Humberto Hermenegildo de Araújo (UFRN)
Rosália de Sá Leitão Pinheiro (UFRN)
Márcia Maria Gurgel Ribeiro (UFRN)
Maria Bernadete Fernandes de Oliveira (UFRN)
Oswaldo Hajime Yamamoto (UFRN)
Arlete Brito (UFRN)

**Pareceristas *ad hoc*
que contribuíram para este número.**

Isauro Beltrán Nuñez (UFRN)
Maria Emília Yamamoto (UFRN)
Iran Mendes (UFC)
Antônio Cabral Neto (UFRN)
Vilma Vitor Cruz (UFRN)
Marly Amarilha (UFRN)

Conselho Editorial

Vilma Vitor Cruz (Editora Responsável)
Ana Lúcia Assunção Aragão Gomes
Maria Estela Costa Holanda Campelo
Maria Lecy Araújo de Sá

Secretária de Editoração

Eliane Ferreira da Silva

Revisão de Linguagem

Jorge Luiz Pinho Lopes

Versão do Sumário para o Inglês

Olívia Silva Goulart

Capa

Levi Eliphaz de Bulhões
Vicente Vitoriano

Colaborador Gráfico

Antonio Pereira da Silva Júnior

Projeto Gráfico e Arte-Final

CRISTIANA B

Divisão de Serviços Técnicos

Catálogo da Publicação na Fonte, UFRN/Biblioteca Central Zila Mamede

Educação em Questão, v. 1, n. 1 (jan. jun. 1987) - Natal, RN:
EDUFRN - Editora da UFRN, 1987.

Descrição baseada em: v.14, n. 4 (jul./dez.2001), v. 15, n. 4 (jan./
jun. 2002), v. 16, n. 4 (jul./dez. 2002), v. 17, n. 4 (jan./jun. 2003), v.
18, n. 4 (jul./dez. 2003). Edição Especial.

Periodicidade irregular
ISSN 0102-7735

1. Educação - Periódico. 2. Cidadania - Periódico. 3.
Educação ambiental - Periódico. I. Título.

Revista Educação em Questão

Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Centro de Ciências Sociais Aplicadas - Departamento de Educação
e Programa de Pós-Graduação em Educação

Campus Universitário - CEP: 59078-900 - Natal/RN - Brasil

E-mail: eduquestao@ccsa.ufrn.br

Fone/Fax: (0**84) 211 9220

RN / UF / BCZM

2004/10

CDD 370

CDU 37 (05)

SUMÁRIO

ATIVIDADES PEDAGÓGICAS - NEI/URFN, FOTO: RIDAN ROSANE C. BRITO



**EDITORIAL.....7****ARTIGOS**

Lembrando a educadora Cecília Meireles.....**10**

Marta Maria de Araújo

Cidadania, consumo e mídia na intenção educativa.....**18**

Maria das Graças Pinto Coelho

O papel da Educação Ambiental na sensibilização dos alunos do ensino fundamental para a conservação do sagüi (*Callitrix jacchus*) e do seu habitat original, a Mata Atlântica.....**36**

Hélida Oliveira de Brito

Carla Soraia Soares de Castro

O cotidiano no ensino de ciências e matemática.....**45**

Arlete de Jesus Brito

Luiz Seixas das Neves

Para além do neoliberalismo: a teoria enquanto aporte e superação das relações fundadas na barbárie (primeiras reflexões).....**56**

Maria Aparecida de Queiroz

O discurso televisivo: o mecanismo da participação ideológica.....**68**

João Baptista Campanholi



ENTREVISTA COM CELSO DE RUI BEISIEGEL.....	88
--	-----------

RELATO DE PESQUISA

Letramento virtual: o caso do spam.....	98
---	-----------

Eliane Ferreira da Silva

Maria do Socorro Oliveira

RESENHA

A Deusa Tríplice.....	110
-----------------------	------------

Maria do Rosário Carvalho

TESES E DISSERTAÇÕES DEFENDIDAS

Resumo - 2001.....	111
--------------------	------------

Resumo - 2002.....	129
--------------------	------------

NORMAS GERAIS PARA PUBLICAÇÃO.....	159
------------------------------------	------------



EDITORIAL.....7

ARTICLES

Remembering Cecília Meireles, the educator.....**10**

Marta Maria de Araújo

Citizenship, consumption and media in educational design.....**18**

Maria das Graças Pinto Coelho

The role of environmental Education in motivating elementary school
.....**36**

Hélida Oliveira de Brito

Carla Soraia Soares de Castro

The daily routine of teaching mathematics and science.....**45**

Arlete de Jesus Brito

Luiz Seixas das Neves

Going beyond neoliberalism: the theory as contribution and
overcoming: of the relations based on barbarism (first reflections)
.....**56**

Maria Aparecida de Queiroz

The discourse patterns in television: the ideological participation
mechanism.....**68**

João Baptista Campanholi



INTERVIEW WITH CELSO DE RUI BEISIEGEL.....88

RESEARCH REPORT

Virtual Literacy: the case of the spam.....**98**

Eliane Ferreira da Silva

Maria do Socorro Oliveira

BOOK REVIEW

The Triple goddess.....**110**

Maria do Rosário Carvalho

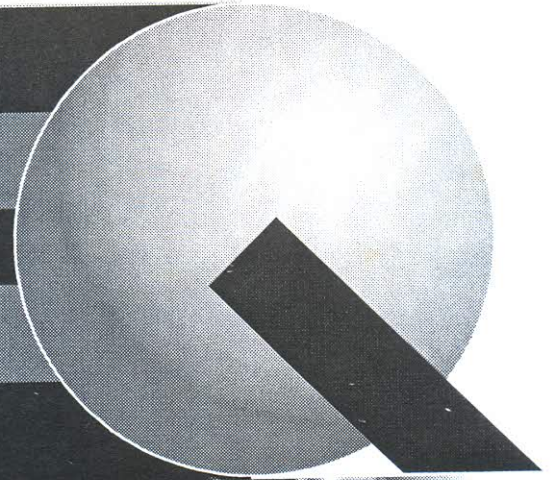
THESIS AND DISSERTATION

Abstract - 2001.....**111**

Abstract - 2002.....**129**

NORMS FOR THE PUBLICATION.....157

EDITORIAL



ATIVIDADES PEDAGÓGICAS - NEI/JURFN, FOTO: RIDAN ROSANE C. BRITO





EDITORIAL

A *Revista Educação em Questão* vem fazendo um esforço para atualização não só da sua periodicidade, mas, sobretudo, da sua sintonia com os acontecimentos que ocorrem no Brasil e no mundo. Fatos, esses, que dizem respeito às mudanças de mentalidade, de hábitos e de atitudes que influenciam, de certo modo, mudanças no processo educativo em geral e na prática pedagógica em particular. No presente número, o artigo inicial trata da memória, pontuando o caráter educativo da poetisa Cecília Meireles, que, na condição de professora e militante do movimento renovador educacional do Brasil, nos permite refletir sobre a contribuição que devem dar os professores ao avanço do processo de ensino e educação dentro e fora da escola. Nessa mesma direção, o artigo *Cidadania, consumo e mídia na intenção educativa* trata do telecurso 2000 e de como é feita a preparação para o trabalho nessa modalidade de ensino; *A educação ambiental e a sensibilização dos alunos do ensino fundamental* dá o tom da emergência de mudança da mentalidade dos indivíduos desde os passos iniciais na escola. A atualidade deste número é ampliada com as discussões sobre *O cotidiano do ensino de ciências e matemática*. Em tempos de guerra, quando se opõem a força do império econômico ocidental, regido pelo ideário neoliberal, e a resistência religiosa contra as mudanças de valores nessa perspectiva, nada melhor do que a leitura do artigo *Para além do neoliberalismo: a teoria enquanto aporte e superação das relações fundadas na barbárie* e também de *O discurso televisivo*. Na sessão "relato de pesquisa", o círculo de discussões continua sobre *O letramento virtual*. Na resenha *A Deusa Tríplice: em busca do feminino arquetipo*, de McLean, Adam é um presente de grego que nos permite, segundo a autora, identificar algumas heranças, tais como estruturas patriarcais, dualistas e unilaterais que nós ocidentais cultuamos. Encerramos essa incursão com uma entrevista pontuada nas questões da educação, e, em especial, da educação popular no Brasil, tema mais do que apropriado no momento, visto que ela é imprescindível em um país em que as elites privatizaram o ensino em todos os níveis, deixando de fora uma parcela significativa da população, razão por que o governo democrático do Partido dos Trabalhadores precisa resgatá-la para corrigir as distorções e/ou erros do passado.

Vilma Vitor Cruz
Editora responsável



LEBRANDO A EDUCADORA CECÍLIA MEIRELES

Marta Maria de Araújo

Prof^a do Departamento de Educação da UFRN

martaujo@digi.com.br

RESUMO

10 Apresenta, sucintamente, uma Cecília Meireles professora, cronista, militante do Movimento Renovador Educacional, escritora e pesquisadora de literatura infantil, enfim, uma Cecília Meireles Educadora.

Palavras-chave

Cecília Meireles;
Movimento Renovador
Educaional;
Literatura Infantil.

ABSTRACT

It presents, succinctly, a Cecília Meireles teacher, a short story writer, an Education Renovator Movement activist, a children's literature writer and researcher and, finally, a Cecília Meireles Educator.

Keywords

Cecília Meireles;
Education Renovator
Movement;
Children's Literature.



Cecília Meireles é daqueles educadores brasileiros que seguindo o ideário da Escola Nova debateu o sentido humano e político do ato de educar. Por isso, estamos todos, cem anos do seu nascimento, a lembrar a contribuição extraordinária de seu pensamento socioeducacional, que ainda repercute ou mesmo se alonga perante os profissionais da educação, até por jamais ter sido posto em prática pelos setores que governam o país. Lembrar Cecília significa recompor, através da memória, a sua incansável batalha por uma educação renovada e para todos, como instrumento prioritário de correção das desigualdades sociais brasileiras.

Cecília Meireles nasceu com o século XX, a 07 de novembro de 1901, na cidade do Rio de Janeiro, e nela faleceu a 09 de novembro de 1964, tornando-se, no transcorrer das seis décadas em que viveu, uma autêntica militante intelectual do chamado Movimento da Educação Nova no Brasil. Habitualmente é identificada com a poesia lírica, com o movimento modernizante da poesia, como sendo uma poetisa de sensibilidade apuradamente visual, autora de uma *poesia social e densamente feminina* (ANDRADE, 1972, p. 45 e MENDES, 1972, p. 52) e, outrossim, poeticamente envolvida com a vida humana em todas as suas manifestações e transitoriedades.

Todavia, ainda que seja uma poetisa de linhagem clássica, Cecília Meireles foi uma Educadora no sentido amplo do termo. É sobre Cecília Educadora que se volta este relato, um dos ângulos de uma pesquisa que venho desenvolvendo sobre o Movimento Renovador da Educação no Brasil e no Rio Grande do Norte, do qual ela participou ativamente, tornando as páginas do jornal em que escrevia uma das trincheira desse Movimento. E atenta às suas repercussões anotou certa vez: *Chega-nos agora um telegrama do Nordeste com uma notícia igualmente simpática. Na cidade de Santa Cruz, no estado do Rio Grande do Norte, foi fundada a Sociedade Educacional Santa-Cruzense, que se dedicará à educação moral e física de seus associados* (MEIRELES, 1930, p. 137). Para essa educadora-jornalista, tratava-se de mais um caso a registrar, do quanto o movimento educacional começava a repercutir nacionalmente, e nos mais diferentes pontos do Brasil.

Cecília era filha de Carlos Alberto de Carvalho Meireles, funcionário do Banco do Brasil, falecido três meses antes do seu



nascimento, e de Matilde Benevides Meireles, professora primária, falecida quando Cecília tinha apenas três anos de idade. Foi, portanto, criada pela avó materna, D. Jacinta Garcia Benevides, parente mais próxima viva, à época, na família.

Talvez, justamente por ter convivido desde a mais tenra idade com perdas familiares por morte, Cecília, sem muitas pretensões filosóficas sobre a vida – mas de uma contemplação poética e participante, declamava... *Em toda a vida, nunca me esforcei por ganhar nem me espantei por perder. A noção ou sentimento da transitoriedade de tudo é fundamento mesmo da minha personalidade. Creio que isso explica tudo quanto tenho feito, em Literatura, Jornalismo, Educação e mesmo em Folclore* (Revista Manchete apud DAMASCENO, 1972, p. 58).

12 Tão inquieta quanto o século XX com o qual nasceu, a múltipla Cecília pode ser identificada, por um lado, como sendo, destarte, uma *apartada* das correntes de pensamento que dominaram a literatura durante a primeira quadra desse século – admitindo ela que a sua preocupação com escolas literárias se reduzia ao seu conhecimento histórico - onde tem-se a sua poesia demarcada *entre sua ânsia e seu desalento, sua concepção de um ideal e o vazio do mesmo* (ANDRADE, 1972, p. 42 e 47). Por outro, há a sua condição de professora favorecendo-lhe uma pluralidade de outras artes – jornalista, escritora, compositora, pesquisadora, também pintora e violonista. Para se compreender o significado conferido à participação magistral de Cecília no Movimento Renovador é preciso ter em conta, como muito bem expressa Lôbo (1996, p. 525), que a *moldura do Movimento da Educação Nova que se desejava implantar no Brasil foi, em parte, obra plástica sua*. Daí a grandeza pedagógica de resistência ao tempo...

Olhando para a sua infância na cidade do Rio de Janeiro, enquanto estudante do curso primário da Escola Pública Estácio de Sá, período em que recebeu do Inspetor Escolar, o poeta Olavo Bilac, uma medalha de ouro por ter feito o curso primário com “distinção e louvor”, ela supunha que a sua infância de menina sozinha tenha sido existencialmente favorável ao seu apego aos livros e ao impulso para a criação literária. E, nesse sentido, recordava que foi nesse momento que os livros se *abriram, e deixaram sair suas realidades e seus sonhos (...)* e também foi nessa fase que *apareceram um dia os meus próprios livros, que não são mais do que o desenrolar natural*



de uma vida encantada com todas as coisas, e mergulhada em solidão e silêncio tanto quanto possível (Revista Manchete apud DAMASCENO, 1972, p. 59). E completava que antes de saber ler gostava de brincar com livros, antes de brincar com livros, gostava de ouvir histórias contadas pela avó Jacinta. E desde a escola primária escrevia versos...¹

E olhando para sua condição de professora formada pela Escola Normal do Rio de Janeiro (que funcionava à época na Escola Estácio de Sá), em 1917, e que também estudava línguas, além de canto, violão e violino, testemunhava que o seu interesse por livros se transformou numa vocação de magistério, quiçá, herança da mãe professora.

No entanto, percebe-se que a sua vida e sua obra fundiram-se e confundiram, projetando-se numa multiplicidade de experiências e espaços sociais. Formada em 1919, foi professora primária das escolas Campos Sales, Medeiros de Albuquerque e Bahia, além da Universidade do Distrito Federal (UDF), aposentando-se, somente, em 1951². Aquele ano de 1919³, quando Cecília contava com 18 anos de idade, era como que o *momento do renascimento educativo*, para usar a expressão de Lôbo (1996, p. 529), momento em que o movimento escolanovista pretendia restabelecer na criatura humana, através de uma escola reformada e compatível com o contexto de Brasil moderno, as suas primitivas qualidades de contato com as experiências vividas, a indissociabilidade entre o pensar e o fazer, enfim, o estímulo à iniciativa e à liberdade, em vista do desenvolvimento de todas as suas aptidões, impensável na escola tradicional.

Articulando a sua cultura educacional e de pesquisadora com a prática de jornalista, exercida no "Diário de Notícias", do Rio de Janeiro, criou a "Página de Educação", escrevendo diariamente a sua coluna "Commentário", de 1930 a 1933, período em que o movimento escolanovista ganhava expressão nacional, e cuja moldura, como antes dito, foi em parte, obra plástica dessa educadora. Que idéias poderiam exprimir as angústias de Cecília com relação ao cenário desolador das escolas públicas do Rio de Janeiro e brasileiras? Onde buscá-las senão em seus artigos no Diário de Notícias? *A situação quase miserável em que se encontra o nosso aparelhamento educacional devia, só por si, só pelo pudor de estar formando em tal ambiente a parte mais viva do povo - que é sempre o seu futuro - comover os responsáveis por esse estado de*



coisas - porque há visões silenciosas que, sem mais nada, são capazes de transmutar todas as intenções e resoluções de quem as recebe com boa vontade e isenção (MEIRELES, 1931, p. 88).

E o seu ideal plástico renascentista de educação escolar? Em 1934, à época de Anísio Teixeira na Secretaria de Educação do Distrito Federal (1931-1935), Cecília Meireles idealizou a Biblioteca Infantil ou "Pavilhão Mourisco" como ficou conhecida, a primeira no gênero no Brasil, logo despertando em Anísio a idéia de torná-lo um centro cultural infantil da Secretaria de Educação, para onde as crianças se dirigiam após o horário escolar, dedicando-se a atividades na biblioteca que envolviam iniciativas artísticas e musicais variadas, desenvolvidas a cargo da própria Cecília e de artistas e intelectuais a ela ligados, funcionando, porém, apenas por quatro anos.

Convicta desse ideal, não vacilou em aceitar o convite de Anísio Teixeira para integrar a equipe do Instituto de Pesquisas Educacionais, com a incumbência de pesquisar a literatura infantil. É necessário dizer que desde pelo menos o ano de 1924 Cecília inicia-se como escritora de literatura para crianças, com obras como *Criança Meu Amor*. Mas também é certo considerar que, ao integrar a equipe do Instituto de Pesquisas Educacionais, dedica-se com mais intensidade aos escritos infantis, quando faz publicar juntamente com Josué de Castro, em 1937, *A Festa das Letras*; em 1938, de sua própria autoria, *Rute e Alberto Resolveram ser Turistas*; em 1946, *O Menino Atrasado. Auto de vida, e*, em 1949, *Rui. Pequena História de uma Grande Vida*. Ainda como parte, significativa, por sinal, do seu trabalho de pesquisadora de escritos para criança e de escritora de literatura infantil publica, em 1951, *Problemas de Literatura Infantil*, em que teoriza sobre o assunto, define a relação entre literatura infantil e escola, sobrevaloriza o lugar da biblioteca infantil no espaço escolar, prescreve o "como fazer um bom livro infantil", além de mencionar, como esclarece Neves (2001, p. 7), as suas convicções humanistas, universalistas e estéticas.

Em 1935, após realizar conferências nas Universidades de Lisboa e Coimbra sobre aspectos da Literatura Brasileira, concordava com sua nomeação, pelo mesmo Anísio, para lecionar, na recém-criada Universidade do Distrito Federal (UDF), Literatura Luso-Brasileira e, depois, Técnica e Crítica Literária, permanecendo de 1936 a 1938. Ministrou ainda, nos anos de



1950, vários cursos livres sobre Literatura Comparada e Literatura Oriental. Foi tradutora de Ibsen, de Rilke, de Garcia Lorca, de Virgínia Wolf e de poetas da antigüidade chinesa, dentre muitos outros.

Durante o ano de 1940, a convite da Universidade do Texas, lecionou Literatura e Cultura Brasileiras, em seguida percorreu vários países da América Latina, da Europa e da Ásia fazendo conferências sobre literatura, folclore e educação. Na Índia, em viagem de intercâmbio cultural, recebeu da Universidade de Delhi o título de Doutor *Honoris Causa*. Ademais, estudiosa do folclore, colaborou, em 1948, com a instalação da Comissão Nacional de Folclore, secretariando, em 1951, o Primeiro Congresso de Folclore no Brasil. Tratando-se da arte popular, em particular, via-a como síntese dos *grandes trabalhos humanos – é a História em ponto pequeno, é a vida em reminiscência...* (MEIRELES, 1968, p. 17), assim acreditava.

O espírito de renovação ou renascentista da educação, consubstanciado nos princípios da Escola Nova e atravessando nações e povos era, para Cecília (1930, p. 64), *não um sonho de natureza efêmera. Seus apologistas não são poetas nem loucos, mas homens, apenas, com toda a intensidade moral que a palavra 'homem' possa conter: com toda a significação de fraternidade que se lhe possa atribuir, com todo o poder de respeito e amor pela própria vida humana que, dentro dela, o nosso desejo de ser melhor seja capaz de fazer existir*. Portadora desses atributos que lhe permitiram compor a educação - enquanto uma arte de vida - como o primeiro fundamento de uma pátria e de uma humanidade.

Cecília Meireles, em sua inquietação, sonhando sonhos da mudança, reagindo diuturnamente *contra a invasão das idéias comuns, ao comodismo de certas fórmulas, à passividade das atitudes que se repetem* (LÔBO, 1996, p. 529), nessa sua batalha em defesa de uma educação renovada e enquanto uma das vanguardas do Movimento Educacional, mesmo não pertencendo aos quadros da Associação Brasileira de Educação (ABE), é uma dos signatários do Manifesto *A Reconstrução Educacional no Brasil - Ao Povo e ao Governo*, dos Pioneiros da Educação Nova, de março de 1932, e se constituiu no principal marco de referência da luta dos *Pioneiros da Educação Nova*, em defesa da escola pública, leiga e gratuita no Brasil republicano.



Do Manifesto, de autoria de Fernando de Azevedo (1984, p. 408 e 412), certamente o tópico da concepção de educação - aparecendo como intimamente *vinculada à filosofia de cada época* - e do educador - como devendo ser portador de uma *cultura múltipla e bem diversa; as alturas e as profundidades da vida humana e da vida social* - comendo e recomendo com a sonoridade temática do plano de reconstrução educacional traçado pelos Pioneiros, de conformidade com diretrizes da pedagogia escolanovista, motivou, sobretudo, Cecília (1931, p. 232), para mais essa partilha social. Para ela eram os escolanovistas os *responsáveis pelo [novo] sentido da vida humana (...), pela liberdade no seu mais nobre e puro sentido(...). Os que não querem subjugar a criança por interesses que não são da infância...* E assim, responsáveis pela construção de uma nova história da infância no Brasil.

Seja como for, acreditava profundamente que somente por meio de uma educação renovada se produziria transformações integrais... Nessa sua inquietude fez dessa educação uma poética, uma paixão, uma batalha diuturna. No apogeu do Movimento Renovador ressignificava-a, dando-lhe o sentido de obra de cultura intensiva e extensiva brasileira. Aprendizado de vida em todas as suas possibilidades humanas.. Em termos simplificados, Cecília Meireles revelava esperança numa educação integral. Nessa batalha viveu plenamente a utopia e a decepção nela contida. Mas fez acreditar aos seus contemporâneos que a obra de educação tinha de ser uma obra de alta poesia...

16

NOTAS

1 O principal escrito memorialístico de Cecília Meireles está reunido em *Olhinhos de gato*, publicado em capítulos pela Revista portuguesa *Ocidente*, de 1939 a 1940, e reunido em livro pela Editora Moderna, s.d. (Cf. Neves, 2001).

2 Em 1930, Cecília Meireles concorre com a tese *O Espírito Victorioso*, cujo preâmbulo intitulava-se "A Escola Moderna", à cátedra de Literatura Vernácula da Escola Normal do Distrito Federal. É aprovada na prova da tese. Na de aula, no entanto, classifica-se em segundo lugar, pois, como mostra Lôbo (1996), a composição da banca examinadora do concurso era maciçamente conservadora. Sobre a tese *O Espírito Victorioso* assim se expressa Neves (2001, p. 6): *certamente um escrito de juventude, assertivo e polêmico, generoso e retórico, mas sempre fiel a algumas das características e convicções que manteve ao longo da vida.*

3 Dois anos depois, em 1921, Cecília Meireles casou com o artista plástico Fernando Correia Dias, do qual teve três filhas. Viúva, casou-se em 1940, com o Prof. Heitor Grillo.



REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Mário de Andrade. *Fortuna crítica*. In: **Cecília Meireles**: obra poética. Rio de Janeiro: Companhia José Aguilar Editora, 1972.
- AZEVEDO, Fernando de. *A Reconstrução Educacional no Brasil – ao povo e ao governo*. Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 65, n. 150, p. 407-425, mai./ago. 1984.
- DAMASCENO, Darcy. *Notícia biográfica*. In: **Cecília Meireles**: obra poética. Rio de Janeiro: Companhia José Aguilar Editora, 1972.
- LÔBO, Yolanda Lima. *Memória e Educação: O Espírito Victorioso*, de Cecília Meireles. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 77, n. 187, p. 525-545, set./dez. 1996.
- MENDES, Murilo. *Poesia social*. In: **Cecília Meireles**: obra poética. Rio de Janeiro: Companhia José Aguilar Editora, 1972.
- NEVES, Margarida de Souza. *Comemorações e conversas: Cecília Meireles*. **Texto apresentado na 24ª Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, 07 a 11 de out. 2001 (Sessão Conversas)**.
- MEIRELES, Cecília. *O Fundo escolar*. *Diário de Notícias*, Rio de Janeiro, 15 nov. 1931. In: AZEVEDO FILHO, Leodegário A. de. (Apres.). **Cecília Meireles**: crônicas de educação (obra em prosa). Rio de Janeiro: Nova Fronteira/Fundação Biblioteca Nacional/Departamento Nacional do Livro, 2001. v. 2.
- _____. *A visita de um pedagogo notável*. *Diário de Notícias*, Rio de Janeiro, 5 set. 1930. In: AZEVEDO FILHO, Leodegário A. de. (Apres.). **Cecília Meireles**: crônicas de educação (obra em prosa). Rio de Janeiro: Nova Fronteira/Fundação Biblioteca Nacional/Departamento Nacional do Livro, 2001. v. 2.
- _____. *As iniciativas educacionais de após-Revolução*. *Diário de Notícias*, Rio de Janeiro, 5 set. 1930. In: AZEVEDO FILHO, Leodegário A. de. (Apres.). **Cecília Meireles**: crônicas de educação (obra em prosa). Rio de Janeiro: Nova Fronteira/Fundação Biblioteca Nacional/Departamento Nacional do Livro, 2001. v. 2.
- _____. *As confissões do sr. Francisco Campos...* In: AZEVEDO FILHO, Leodegário A. de. (Apres.). **Cecília Meireles**: crônicas de educação (obra em prosa). Rio de Janeiro: Nova Fronteira/Fundação Biblioteca Nacional/Departamento Nacional do Livro, 2001. v. 2.
- _____. **Olhinhos de gato**. 12. ed. São Paulo: Ed. Moderna, s.d.
- MEIRELES, Cecília e CASTRO, Josué de. **A festa das letras**. Porto Alegre: Edições Globo, 1937.
- MEIRELES, Cecília. **Rute e Alberto resolveram ser turistas**. Porto Alegre: Edições Globo, 1938.
- _____. **Rui**. *Pequena história de uma grande vida*. Rio de Janeiro: Livros de Portugal, 1949.
- _____. **O menino atrasado**. *Auto de Natal*. Rio de Janeiro: Livros de Portugal, 1966.
- _____. **As artes plásticas no Brasil – as artes populares**. Rio de Janeiro: Edições Ouro, 1968.
- _____. **Problemas da literatura infantil**. 3. ed. São Paulo: Summuus; Brasília: Instituto Nacional do Livro, 1979.



CIDADANIA, CONSUMO E MÍDIA NA INTENÇÃO EDUCATIVA

Maria das Graças Pinto Coelho

Prof^a do Departamento de Comunicação Social da UFRN
gpcoelho@ufrnet.br

RESUMO

Este estudo considera um dos quatro eixos - *atitudes de cidadania* - do projeto técnico-pedagógico do *Telecurso 2000 – Educação para o Trabalho*. Resgata as novas práticas cidadãs que se observam na atualidade. Introduce a dimensão cultural à noção de cidadania. Pensa a expansão das formas simbólicas na sociedade contemporânea. Faz a interseção entre cidadania, mídia e consumo na intenção educativa. Em particular, destaca as questões ligadas à estilização da produção, à lógica social do consumo, política cultural, aos direitos e às responsabilidades, e registra a lícita presença do sujeito forjado em novas práticas sociais.

Palavras-chave

Globalização;
Cidadania;
Consumo;
Mídia.



INTRODUÇÃO

Um mundo trânsfuga se descortina. Rápidas mudanças socioeconômicas e culturais acontecem, e visitar a educação vem se tornando prioridade mundial. Independente das transições históricas locais, alguns países em diferentes estágios de desenvolvimento promovem reformas em seus sistemas educacionais com a finalidade de torná-los mais eficientes e eqüitativos para o preparo da nova cidadania. Surge uma nova expressão cidadã que deve ser confrontada na expansão das tecnologias de comunicação e informação, na reestruturação do capitalismo mundial e na reconstrução das identidades; por movimentos diásporas que influenciam, sobremaneira, os processos produtivos, acarretando desdobramentos socioeconômicos, políticos e éticos para o conjunto da sociedade.

São mudanças que acontecem em um cenário onde se criou o consenso de que o conhecimento, a capacidade de processar e selecionar informações, a criatividade e a iniciativa, são as principais matérias-primas do desenvolvimento. Representam a competência que cada localidade dispõe para gerar e negociar sentido na busca de sua própria inclusão no sistema globalizado. Introduz-se nas agendas sociais dos países desenvolvidos o deslocamento das prioridades de investimento em infraestrutura e equipamentos para as formações de habilidades cognitivas e competências sociais da população. Nesse deslocamento, a educação escolar encontra uma prioridade máxima na agendas.

Castells (1996), que desenvolve articuladas idéias sobre a era da informação, acredita que estando a economia ligada através do planeta, as sociedades não devem ser analisadas de forma independente. É que a teoria da sociedade de informação não pode se concentrar na análise das sociedades desenvolvidas porque tem que levar em consideração as sociedades em desenvolvimento, suas peculiaridades e os efeitos interativos entre as estruturas sociais que se perfilam ao longo das redes econômicas mundiais.

No caso da ênfase na educação, é consenso que as novas idéias que se desenvolvem no mundo globalizado, para estimular o desenvolvimento cognitivo da população, podem influenciar mudanças políticas e sociais no mundo contemporâneo. A discussão envolve feminismo, cidadania, ecologia, acesso aos bens simbólicos, liberdade individual, entre outros pressupostos.



O todo dessa composição pode fundamentar uma outra prática educacional, mais sintonizada às mudanças em curso. E na medida em que os projetos pedagógicos sejam encarados como de formação social, seus desdobramentos inevitavelmente promoverão mais humanidade na sociedade global.

TELECURSO 2000 – EDUCAÇÃO PARA O TRABALHO - Nesse cenário de mudanças surge o Telecurso 2000 – Educação para o trabalho. Organizações governamentais brasileiras – Ministérios do Trabalho e Educação - junto com o empresariado nacional – Confederação Nacional das Indústrias (CNI), através da Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (FIESP); e das entidades executoras privadas; Fundação Bradesco e Fundação Roberto Marinho, viabilizaram o projeto. O projeto foi criado em comum acordo com as agências multilaterais que traçam as políticas sociais dos países em desenvolvimento. Essa é a estratégia de maior destaque para ajustar mais rapidamente o trabalhador nacional ao processo de competitividade dos mercados globalizados.

20

O Telecurso foi originalmente concebido para promover a escolaridade, utilizando os meios da educação a distância, de aproximadamente 10 milhões de trabalhadores brasileiros que oscilam entre o analfabetismo, a alfabetização instrumental ou têm menos do que 8 (oito) anos de escolaridade. Foi implantado em 1995 e hoje sua expansão não se restringe à educação supletiva do trabalhador, mas já está sendo utilizado como alternativa à educação formal em alguns Estados brasileiros como Ceará, Maranhão, Rio Grande do Norte, entre outros. A meta das instituições envolvidas é a de atingir uma população de cerca de 50 milhões de pessoas acima de 14 anos de idade que evadiram ou não freqüentaram a escola.

Este projeto foi escolhido como estudo de caso no trabalho de doutorado: *“A Escola Plugada: novas Ferramentas no Processo Ensino Aprendizagem”*, por contemplar perfeitamente a interseção dos dois campos epistemológicos que se cruzam: comunicação e educação, frente às mudanças que ocorrem na sociedade de comunicação de massas. Durante o trabalho de investigação se procurou recuperar a História, o conteúdo e o contexto da programação exibida. Interessava saber como o Telecurso norteava a sua comunicação de valores sobre os temas destacados em seus fundamentos e mais ainda: quais os significados atribuídos às suas formas simbólicas. Embora



o recorte apresentado neste artigo destaque o eixo cidadania, vale acrescentar que os fundamentos técnico-pedagógicos que dão sustentação ao projeto podem ser divididos em quatro grandes eixos: *educação centrada no mundo do trabalho; o ensino em contexto; habilidades básicas e o desenvolvimento de atitudes de cidadania.*

Cada um desses temas foi cotejado com questões comparativas que se relacionavam ao contexto social em que eles foram engendrados. Para atitudes de cidadania, por exemplo, o discurso do produtor foi confrontado com as dimensões culturais da cidadania, incorporadas aos novos espaços democráticos, criados no processo de globalização de bens e serviços. Curiosamente, um dos eixos que mais se entrelaçam com as atitudes de cidadania é o das habilidades básicas, que em seus fundamentos introduz a questão das novas competências, acomodadas às mudanças do mundo do trabalho.

COMPETÊNCIA DEPENDE DE CONHECIMENTO - As novas competências de fato surgem não como mais uma invenção do novo mundo do trabalho. Embora estejam presentes nos paradigmas de avaliação escolar e/ou trabalhista, elas não são uma escolha organizacional. Se a sociedade de informação midiática é projetada, as novas competências surgem como uma escolha pedagógica no mundo atual. A noção perpassa todo o imaginário social e se estabelece em várias frentes da cultura contemporânea.

Moderniza a lógica consumista internamente, quando troca a antiga fórmula direta de estímulo à sedução pela idéia de competência. Legitima a lógica do consumo ao abrir-lhe uma validação formativa diferente. Aliás, o desejo deixa pouco a pouco de ser etéreo e vai se centrando basicamente na ciência da competência. Os bens simbólicos também recebem uma sobrecarga extra de valores e adquirem outras dimensões. Entender a ampliação da noção de competência no mundo moderno implica em resgatar o significado estético das coisas, inclusive imprimindo condições imateriais aos significados.

Do ponto de vista histórico, acontece um conjunto de transformações na economia capitalista, provocando um intenso processo de reorganização do trabalho, envolvendo a introdução das novas tecnologias de comunicação e informação, principalmente de base microeletrônica. Embora o consumo esteja presente em todas as sociedades humanas, é somente agora, no último século, que o consumo



surge realmente como fundamento social, mais do que meramente como uma característica fenomenal da sociedade. Para se falar em sociedade de consumo de massas deve se levar em consideração a forma como os novos processos operacionais e produtivos são concebidos contemporaneamente.

VALOR DE TROCA DESLOCA-SE PARA O CONSUMO - A análise da dimensão simbólica do consumo, como da mídia no âmbito da indústria cultural, somente é possível ao se considerar o contexto da dinâmica da evolução do capitalismo, ou seja, no âmbito das relações de produção-consumo das economias capitalistas contemporâneas. A ênfase no atual incremento e expansão globalizada de mercadorias tanto pode ser dada como resultado desse mesmo processo como na reprodução ampliada do capital-mundo. Na verdade, o valor de troca das mercadorias na economia de mercado é diferente. Em alguns momentos as mercadorias são obtidas e removidas, permanentemente ou temporariamente, da esfera da relação de troca e os objetos são valorizados do ponto de vista do consumidor.

Lury (1999) sugere que um dos mais significativos desenvolvimentos nas formas de bens de consumo na última década é a transição na produção dos bens materiais em experimentais. Ele diz que está acontecendo uma transição na organização produtiva de bens duráveis – máquinas de lavar, geladeira, carro, ente outros – para a produção de bens não-duráveis e, em particular, para bens experimentais que são utilizados tanto como produtos de consumo, como produtos de experimentação, tais como os bens de serviços – atividades de lazer, viagens de férias, programas educacionais, etc. Esses bens são marcados preferencialmente pelo fator tempo, o que se traduz em imateriais e não pela substância de sua materialização.

Esse processo claramente envolve o crescimento do conhecimento estético na linha de produção, requerendo apurados julgamentos de gosto e valores estéticos no design do produto. No entanto, até os bens duráveis ao agregarem os novos valores estéticos são desenvolvidos e produzidos igual a qualquer bem de consumo. Lury reconhece nesse processo uma intensificação obsoleta da estética, que é muito rapidamente transformada em mudança de estilo.

Ele argumenta que a desmaterialização dos produtos é a ligação que permite a flexibilização nas práticas de trabalho, às novas tecnologias



e ao aumento dos significados de distribuição. Todas essas mudanças resultaram no que ele denomina de fluidização do consumo: o resgate das antes estáticas, fixas, espaciais e temporais dimensões das relações sociais. Essas mudanças podem contribuir para se entender a estilização do consumo da sociedade contemporânea e estabelecer uma ligação entre a estilização e as mudanças nas organizações da base produtiva.

Para Lury, o consumismo contemporâneo não estaria saturado apenas por imagens, mas também por representações, especialmente por representações com significados. Citando Appadurai, Lury sugere que o movimento dos bens de consumo dentro e entre as sociedades é modelado pela distribuição combinada do conhecimento técnico, social e estético em trilhas bem delineadas através das quais eles se expandem e flutuam.

A distribuição de tais conhecimentos é a chave que determina o tipo de valor atribuído aos objetos e como eles circularão através das trilhas. Por outro lado, a estética, ou qualquer outro tipo de conhecimento agregado, vem sendo disseminado de forma bastante desigual ao longo dos caminhos traçados na distribuição dos produtos. Essa relação coloca a sociedade diante de um impasse que envolve conhecimento, informação e ignorância, que não está restrito tão somente aos pólos de produção e consumo na trilha percorrida pela distribuição dos bens, mas se caracteriza também no processo de circulação e troca como um todo.

COMPRO, LOGO EXISTO... OU A LÓGICA DO CONSUMO - São reconhecidos o poder educativo da cultura da informação e o direcionamento dela à lógica social do consumo, o que registra vários autores, entre eles Baudrillard (1995). Daí porque este estudo procura esticar o tripé: mídia, cidadania e consumo na intenção de melhor entender o acesso aos bens simbólicos na sociedade de informação.

Segundo Baudrillard, o processo de consumo deve ser analisado sob dois aspectos essenciais: primeiro, como processo de significação e comunicação e o segundo, como processo de classificação e de diferenciação social.

“A lógica social do consumo não é a da apropriação individual do valor de uso dos bens e dos serviços – lógica de produção desigual, em que uns têm direito ao milagre e outros apenas às migalhas do

milagre-; também não é a lógica da satisfação, mas a lógica da produção e da manipulação dos significantes sociais” (BAUDRILLARD, 1995, p.59).

O processo de significação na perspectiva da lógica social do consumo é entendido como uma instituição de classe, igual que a escola, porque na prática social nem todos têm as mesmas possibilidades escolares, assim como nem todos têm o mesmo discernimento para a compra. Existe desigualdade na aquisição de objetos e enquanto a compra é regulada pelo poder de compra, o grau de instrução depende da ascendência de classe. Ou seja, apesar de todos aparentemente terem acesso aos objetos e ao saber, existe, no entanto uma discriminação radical no sentido de que só alguns “ascendem à lógica autônoma e racional dos elementos do ambiente - uso funcional, organização estética, realização cultural” (id.; ibid., p.58).

CONSUMISMO QUE BROTA DO CORAÇÃO - O romantismo e a ética do consumo defendida por Campbell (Apud CORRIGAN, 1998) mapeia as origens do comportamento consumista nos finais do século 18. Campbell traça um paralelo entre o clássico de Max Weber - *A Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo* - e o fundamento consumista moderno. Como se sabe, Weber (1976) descobriu um corolário de afinidades entre a teologia calvinista e o peculiar comportamento do capitalista típico, dedicado à busca racional do lucro. Para o calvinismo, o sucesso material de alguém seria sinal de que ele estava entre os que haviam sido eleitos por Deus. Curiosamente, ainda segundo a gênese de Weber (ibid), uma doutrina baseada na renúncia aos valores terrenos terminaria tendo papel determinante na constituição de uma sociedade materialista, racionalizada e sem quaisquer vestígios de comiserção.

Então, como é que um capitalista originado no calvinismo, ascético e sovina veio a se transformar no sujeito consumista e esbanjador que se conhece hoje? A resposta, segundo Campbell tem origens no romantismo – movimento histórico que surgiu na Europa entre 1790 e 1840 e que abrangeu a filosofia, literatura, pintura ou música. Ecos dessa manifestação podem ser encontrados em vários autores e pode ser definida como uma fonte de ilusão e de auto-estimulação.

Para Campbell, o romantismo seria um movimento que sustentou uma nova ordem de consumo na modernidade. A produção em massa de



romances e folhetins e o aburguesamento da vida familiar permitiram o tempo ocioso e a introversão necessária à leitura silenciosa, início da verdadeira vida imaginativa. O idealismo consumista pessoal seria uma ética forjada no sentimentalismo, na comoção, nas lágrimas, na delicadeza, no bom gosto e por fim até em roupas e alimentos refinados. E ao contrário da ética protestante, que rendia suas obrigações de produção e acumulação a Deus, a ética do consumismo glorificava o indivíduo. Mergulhado na vida imaginária um consumidor exigente estaria revelando tanta virtude, tanta santidade de alma, que merecia a salvação igual a qualquer industrial calvinista.

As personagens dos folhetins românticos que inspiravam o leitor a desejar objetos antes desconhecidos dão início a um processo que seria repetido à exaustão pelos consumidores modernos que, bem se sabe, não compram um produto pelo seu valor de uso, mas por despertarem sonhos e ilusões. O *day dream* criado pelo idealismo consumista é fruto de uma estimulação insuficiente, porque também desperta para uma realidade tediosa, pintada em tons cinzentos se comparada com uma visão mais perfeita do mundo. Uma visão redimida pelo consumo compulsivo de roupas, amantes e badulaques. A partir dessa visão, consome-se passionalmente e não passivamente. Se para Weber a ética da produção e acumulação foi a responsável pelo surgimento do capitalismo, para Campbell quem sustentou a nova ordem do consumo foi o romantismo.

Bourdieu (1999) também coloca o idealismo consumista no plano da estimulação mental e examina com bastante propriedade a ligação entre práticas de consumo e classe social, quando desenha uma distinção entre dois tipos de capital. Desloca a discussão que reflete o capital no campo puramente econômico para o plano cultural. Para Bourdieu (ibid) existe outro tipo de capital que às vezes pode ser transformado em capital econômico, embora também possa se opor a este, que agrega valor ao sujeito e facilita a sua inserção social. Este seria o capital cultural. A chave usada por ele para explicar os valores atribuídos ao campo cultural é a educação.

As elites que freqüentam as escolas costumam criar um mundo de palavras e signos que constituem um senso de realidade particular, combinando objetos de consumo com maneiras exclusivas de consumo. Um exemplo disso é o jornal diário que um mesmo grupo social lê, transformando essa



prática em uma marca de classe. Em outras palavras, o capital cultural permite que as mais fundamentais diferenças sociais possam ser expressas. Essa expressão indica que cada ato de consumo é considerado um signo de diferença social, ou uma distinção de classe.

A abordagem de Bourdieu (1999) recoloca a questão do consumo no espaço social e enfatiza que o saber e a cultura podem também ser uma dissimulação social para criar mais diferenças. Ele defende a idéia de que o capital cultural, ao ser apropriado por uma determinada elite, cria uma segregação social mais aguda entre aqueles que possuem a chave da educação, o código que permite o seu acesso legítimo, racional e eficaz aos bens simbólicos e aqueles que apenas consomem esse saber sem participar de seu processo produtivo.

Para Bourdieu (Apud CORRIGAN, 1998, p.29), somente o sujeito educado em determinados circuitos, onde se permite o cultivo do espírito e da mente, é capaz de se apropriar da difícil arte de decifrar códigos estéticos. A educação, quando provida de capital cultural, garante a capacitação estética do sujeito. O código que lhe permite aprender a contemplação e a avaliativa distância das coisas. A escolha estética do indivíduo define sua classe social, mas dependendo da escolha feita também lhe permite alcançar o código que o diferencia. É através da estética kantiana que Bourdieu imprime suas idéias. E buscando um pouco da base filosófica de Immanuel Kant (1724-1808) encontra-se Corrigan (op. cit.), citando Daniel Miller, para quem a estética kantiana resume-se na seguinte idéia:

“A estética kantiana é uma recusa, é preceder da satisfação imediata, do sensual e do evidente em favor da cultivada e abstrata apropriação das coisas através de um elevado entendimento. (...) A antiestética kantiana é a estética da cultura popular, a preferência por divertimento imediato, à satisfação, o gosto estreito, a estima pelo sensual e pelo representacional” (MILLER apud CORRIGAN, 1988, p. 29).

Entretanto, apesar das abordagens filosóficas, ou não, para explicar o cerne da lógica consumista, é consenso entre os pensadores da área que



existe uma mudança fundamental nos modos como os bens de consumo são usados simbolicamente. Na modernidade, existia uma relativa relação entre consumo e classe social. Os bens de consumo eram usados para indicar uma condição de classe. E tendo em vista que na sociedade atual os macros modelos analíticos que envolviam uma clara distinção de classe declinaram, a indicação de classe na lógica consumista está sendo substituída por uma preferência individual que mais indica um estilo de vida diferenciado ou a apreciação da estilização dos objetos.

Já para Featherstone (1997), que aborda o mundo pós-moderno, este seria um mundo onde a cultura, de um modo geral, tem destaque central. Ao invés de se consumir bens de consumo, consome-se os significados desses bens e o construto publicitário que se faz deles. Por outro lado, ainda segundo Featherstone (ibid), a alta cultura de Kant estaria em declínio. Para ele, qualquer um que visite um museu nesse começo de milênio poderá encontrar crianças interagindo com o ambiente. Perceberá que a estética está sendo consumida de forma imediata e sensual, apreciada por olhares desprovidos de tutores.

Ainda segundo Featherstone, a análise da sociedade de consumo tem que ser equacionada de maneira a considerar a complexidade do mundo atual, as novas práticas culturais, dando especial atenção às mediações entre a economia e a cultura. Ele vai mais além e descredencia a análise que superestima a influência das bases materiais da sociedade, submetendo os valores simbólicos à economia. Esta abordagem, segundo ele, desconhece o lugar das formas estéticas nas mediações da sociedade de consumo.

“Conduz a uma incapacidade de enxergar a cultura e as formas estéticas como práticas nas quais seu significado é negociado pelos usuários. Revela também uma incapacidade de perceber que a economia deveria ser considerada uma prática que depende de representações e precisa ser vista como algo que se constitui na cultura e através dela” (FEATHERSTONE, 1997, p. 114).

Com efeito, existem várias abordagens históricas que explicam a ascensão ou a sacralização da sociedade de consumo de massas. Onde os



objetos não são meramente funcionais, onde os seus significados não podem apenas ser invocados pelo seu valor de troca. Identifica-se uma tipologia consumista que, sem sombra de dúvidas, comunica significado e produz distinções sociais. Há ainda a contabilizar o fato de que o preenchimento das necessidades concretas de consumo desperta estímulos e conhecimentos técnicos, sociais e estéticos, o que aproxima a análise da cultura de consumo da análise da sociedade de informação midiática.

Por outro lado, projetando-se, por exemplo, uma discussão sobre atitudes de cidadania, é inconcebível que a discussão exista sem o seu atrelamento à rubrica do consumo. Já o entendimento da sociedade de consumo se torna possível quando se projeta a sociedade de informação midiática, às novas formas simbólicas, entre as quais o conhecimento estético, que emana na comunicação social. Está aí a trifurcação que aponta para uma direção de mão única, a esfera da educação, que permite a introdução da dimensão cultural no conceito de cidadania.

SURGE UMA NOVA CLASSE DE CIDADÃOS - Voltando para o outro eixo analisado, que concentra seus fundamentos no desenvolvimento de atitudes de cidadania, se lançado em uma articulação coerente com a proposta anterior – habilidades básicas – projetada para enfrentar de forma competente a sociedade de informação globalizada; a articulação estaria reconhecendo em seus fundamentos a existência de uma nova cidadania: de uma nova ordem social. Uma prática cidadã que interage diretamente com a cultura de consumo de massas e suas alegorias. Com os conhecimentos técnicos, estéticos e sociais, requisitados na expansão globalizada.

Ao se reconhecer à sociedade de informação como a sociedade de cultura de consumo de massas, que abriga a midiatização em todas as suas instâncias, inclusive a estrutura de classes em dimensões simbólicas, reconhece-se também a criação de uma nova classe de cidadão. Os novos protagonistas dessa cidadania emergem nos movimentos sociais de 1968. Os movimentos estudantis e os protestos contra a guerra do Vietnã não eram movimentos contra uma objetiva forma de opressão, mas pela transformação das relações sociais na vida cotidiana. Eles estendiam a contestação política para novas esferas como corpo, vida saudável, feminismo, meio ambiente, cidadania, vida urbana e o que era discutido apenas na intimidade do lar tornou-se público e desafiou as estruturas vigentes (HABERMAS, 1987).



Esta atitude, além de introduzir novas sociabilidades, contribuiu para a renovação dos espaços urbanos. A partir da década de 70 muitos espaços foram recriados para reproduzirem o cotidiano de determinada época, povos, ou lugares. Ao mesmo tempo em que se expandia, o movimento da globalização gerava uma pressão para que os Estados-nações reconstituíssem suas identidades coletivas. A pressão era elaborada no sentido de que os Estados preservassem uma linha pluralista e multicultural, que levasse em conta as diferenças éticas, regionais e as diversidades.

A premissa era na tentativa de superar a destruição do sentido de localidade instalada na expansão do capital-mundo. O experimento mascarava a consumação do espaço local, combalido no processo de globalização da economia mundial, na expansão dos meios de comunicação de massa; ou pela abrangência da cultura do consumo. A mesma cultura que se utiliza dos meios para reconstituir o sentido de localidade. O processo de globalização contemporâneo ajudou na redefinição dos espaços e introduziu novas práticas culturais de convivência.

Assim, a reorganização do espaço urbano cotidiano carrega consigo uma carga simbólica mais poderosa do que pressentiam os jovens de 68. Até mais do que alguns teóricos pós-modernistas apostaram ao dar ênfase à caracterização abstrata do espaço. Na reconstrução espacial, impulsionada pelo processo de globalização econômico, são exaltadas as características do populismo; as múltiplas codificações, a rejeição às hierarquias simbólicas e o fim do senso do progresso; como forma de se introduzir novas sociabilidades no convívio urbano. As novas sociabilidades são signos sociais concebidos no desenvolvimento da cultura consumista.

Os espaços criados na esteira da globalização encorajam, ainda, as pessoas a recuperarem o sentido de um lugar perdido. Reconstróem comunidades estéticas temporárias, como museus interativos, parques temáticos, praças futuristas. São espaços modelados em mosaicos de estilos e tradições, que reproduzem sensações táteis, olfativas e imaginárias muito próximas às experiências de natureza midiáticas e ao tirocínio propiciado pela auto-estimulação consumista.

Featherstone (1997), que acredita existir uma estreita relação entre os conceitos de culturas globais e locais, chama a atenção para um segmento



social específico, a classe média, sobretudo aqueles que tiveram acesso à educação superior, como sendo o que mais vivencia as experiências que visam reconstituir a localidade, mas não descarta na análise os múltiplos segmentos que se misturam em tais comunidades imaginárias.

“Dispomos, portanto, de um quadro muito desigual. Trata-se da possibilidade de interpretações equivocadas e de incompreensões, à medida que diferentes frações de classe, de idade e de grupos regionais misturam-se nos mesmos sítios urbanos, consomem os mesmos programas de televisão e os mesmos bens simbólicos. Esses grupos possuem diferentes sentimentos de afiliação a localidades e a capacidade de se engajar na construção de comunidades imaginárias” (FEATHERSTONE, 1997, p. 136).

30 As comunidades imaginárias, que emergem na sociabilidade da vida cotidiana, em espaços concretos onde se produz e se negocia estruturas simbólicas e imaginárias, se diferenciam das cibercomunidades que surgem na socialidade das redes cibernéticas. A convivência virtual nas redes de informação tem peculiaridades que residem na fusão do social com o tecnológico. Segundo Lemos (s/d), a cultura digital é de natureza complexa e agrega vários elementos que compõem uma outra sociabilidade, um convívio ímpar, que remodifica experiências no cotidiano.

“Fruto da geração X, a sociedade contemporânea aceita a tecnologia a partir de uma perspectiva crítica, lúdica, erótica, violenta e comunitária. Nesse sentido, as comunidades virtuais, os zippies, e os ravers mostram bem esse vetor de comunhão e de partilha de sentimentos, hedonista e tribal, enquanto os hackers, os tecno-anarquistas e os ciberpunks mostram a contestação do sistema tecnocrático, o desvio e a apropriação tecnológica. Aqui nós podemos compreender como, a partir da análise da sociabilidade contemporânea proposta por Michel Mafessoli, a cibercultura constitui-se como uma



<ciber-sociabilidade>, ou seja, como uma estética social alimentada pelas tecnologias do ciberespaço” (LEMOS, s/d, p.13).

O modelo de convivência apresentado gera um outro paradigma de cidadania, a cidadania digital, parte da nova dimensão cultural, já agregada ao conceito. As redes de informação digitais têm uma natureza diferente dos outros meios – jornais, tevês, rádio – da indústria cultural porque nelas a fusão entre o social e a técnica gera uma forma de circulação de informações diferenciada, que propicia a transformação do receptor em produtor. Ao contrário da natureza dos meios de comunicação social, que em sua complexidade estrutural, servia apenas de intermediação para as informações, detendo o monopólio das narrativas sobre o público receptor, o ciberespaço quebra os códigos secretos de circulação de informações e adota sistemas públicos de criptografia de mensagens.

O produtor interage diretamente com o espaço eletrônico da informação e faz parte de uma conexão que desmaterializa tempo e espaço, criando um sem número de narrativas sociais, que interferem, ou não, na cultura, na economia e na política global. Na verdade, a internet tem características próprias que mais se assemelham a um ambiente de comunicação do que propriamente um meio. Os fóruns on-line, as salas de bate-papo e o correio eletrônico são ferramentas interativas de comunicação que têm flexibilidades diferentes nos pólos de emissão e recepção.

A atuação de grupos que se expande através das redes em discussões sobre globalização, meio ambiente, cultura, etc., cria comunidades políticas virtuais que participam ativamente em espaços geopolíticos desterritorializados. São grupos que se formam ao longo das redes e que dividem sociabilidades virtuais. As manifestações contra a globalização que acontecem nos encontros do Fórum Econômico Mundial – que reúne representantes dos países desenvolvidos e em desenvolvimento para discutirem uma agenda econômica comum -, por exemplo, são pautadas, discutidas e organizadas através das redes. Espaços urbanos de contestações políticas são criados nesse ambiente.

Existem também grupos que se organizam para debater e estudar a exclusão digital. No caso do Brasil, estes grupos que estudam a expansão das redes, indicam que a supressão - 13 milhões de brasileiros têm acesso à



internet - é consequência de uma combinação de fatores, que inclui, principalmente, desigualdades socioeconômicas, escassez de infra-estrutura tecnológica, custos elevados de acesso e falta de conhecimentos básicos para a utilização de conteúdo da internet. Uma política de inclusão digital no Brasil deve considerar esses fatores.

É também a partir da análise das novas comunidades imaginárias, seja no âmbito dos novos espaços urbanos ou cibernéticos, que se torna possível a interpretação das atitudes cidadãs no processo da globalização de bens e serviços. É preciso levar em consideração que esses grupos possuem diferentes sentimentos de afiliação a localidades. Eles utilizam os bens disponíveis e as experiências de diferentes maneiras e criam, inclusive, novas articulações sociais.

A REDIMENSÃO DO CONCEITO - O conceito de cidadania moderno mais aceito é atribuído ao sociólogo inglês T.H. Marshall (1967) e está dividido em três dimensões. A primeira dá conta dos direitos civis (direito de propriedade, acesso à justiça, etc...) e foi largamente desenvolvida durante o século 18. O próximo século, 19, estabelece a dimensão da cidadania através do desenvolvimento dos direitos políticos na forma do direito ao voto em eleições democráticas e direito à livre associação. Finalmente, no século 20 surgem, lado a lado com o Estado Social, direitos que protegem contra a pobreza, o desemprego e más condições de saúde, falta de escolaridade, entre outros. Esses direitos automaticamente implicam em algumas obrigações e estabelecem, por outro lado, uma hierarquia ou um certo *status* à cidadania.

Portanto, o conceito de cidadania vem sendo cotejado ao longo do tempo através de três dimensões: civil, política e social. No entanto, a maneira como se formaram os Estados-nações no ocidente condicionou a construção real do exercício da cidadania tal qual se pratica atualmente. Essa relação aponta para um complicador que surge hoje em dia com muita força: o consenso a respeito da idéia de que o Estado-nação está em crise diante da expansão e da transnacionalização do capital, dos costumes, dos bens e dos produtos. O deslocamento da atuação do Estado-nação produz, entre outras práticas sociais, uma revisão aprimorada dos componentes que indicavam o exercício da cidadania.

Cidadania cultural baseia-se em necessidades universais, mas procura destacar, sobretudo, as identidades culturais locais para fazer face à



globalização. Busca, ainda, rejuntar uma forte fragmentação de identidades culturais na programação dos sistemas de comunicação de massas. Seja no espaço cultural recriado, seja através das redes de informação e comunicação, a cultura de consumo atua no sentido de rejuntar os fragmentos cotidianos de uma identidade cultural distante. Paradoxalmente, o cidadão cultural é o produto da livre mobilidade de bens e pessoas, mais do que a formulação legal de direitos e obrigações, o que permite ligar o tráfego global de bens e símbolos às questões de consumo.

Direitos e deveres nos meios de comunicação de massa devem ser aplicados nos termos que alguns estudiosos da área chamam de particular esfera da justiça. A noção central que emana dessa idéia é a de igualdade complexa. Na forma simples de igualdade somente se pode considerar iguais aqueles que tiverem acesso à mesma fonte de informações, ou possuírem o mesmo número de televisores, rádios, videocassete, satélites, acessando o mesmo número de serviços. Porém, uma contradição emana na premissa quantitativa. Em uma sociedade onde existem plurais opções de bens e serviços, ninguém pode almejar possuir ou acessar o último modelo de tecnologia ou a mesma quantidade de serviços.

A diferença entre os países desenvolvidos, aqueles que detêm a propriedade da última tecnologia e as nações que não desenvolveram o último modelo, é bastante complexa e reside exatamente na alta qualidade da informação que é produzida e se faz circular. Isto porque nas sociedades em desenvolvimento, e desenvolvidas, a questão do acesso à informação passa a ser relativizada já que a quase todos os cidadãos o acesso é permitido.

Diante da facilidade de acesso, o critério de cidadania começa a ser discutido mediante a igualdade complexa da qualidade da informação acessada. Nas sociedades democráticas o sistema de informação deve prover o cidadão de uma larga escala de produtos de entretenimento e informações políticas, que requerem formas culturais plurais, confluindo as necessidades e os desejos do conjunto de cidadãos.

Por último, o que se apreende dos novos paradigmas que norteiam a discussão da cidadania, mediante a abrangente presença dos meios, é a intenção de se articular um discurso conectado entre as necessidades humanísticas da sociedade e as necessidades do cidadão. Nesse cenário, os temas sociais adquirem importância máxima.



O cidadão gerado no conceito de Marshall (ibid) estaria apto, em tese, para reconhecer seus direitos fundamentais. A partir desse reconhecimento saberia discernir, ainda, o universo midiático e as novas formas de convivências que são geradas a partir da cultura de consumo de massas. Um outro movimento também surgiria no circuito midiático: a monotorização das agendas sociais conduzidas pelos poderes públicos, entre elas, a agenda educativa. Registra-se, portanto, uma nova e lícita presença na rede imaginária do sistema de expansão global, a partir da observação de que existem novas dimensões territoriais que abrigam física, e simbolicamente, o cidadão na sociedade contemporânea.

REFERÊNCIAS

- BAUDRILLARD, J. *A Sociedade de Consumo*. Lisboa: Edições 70, 1995.
- BOURDIEU, P. Gosto de Classe e Estilos de Vida. In: Renato Ortiz. (Org). *Pierre Bourdieu*. São Paulo: Ática, 1984.
- 34 _____ . *A Economia das Trocas Simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 1999.
- CASTELLS, M. *Critical Education in the New Age*. Laham, Md.: Rowman & Littlefield, 1999.
- _____ . *Rise of the Network Society*. Cambridge: Blackwell, 1996.
- CARVALHO, J. Murilo. *Cidadania no Brasil – O longo Caminho*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.
- CORRIGAN, P. *The Sociology of Consumption*. London: Sage Publications, 1998.
- FEATHERSTONE, Mike. *O Desmanche da Cultura – Globalização, Pós-modernismo e Identidade*. São Paulo: Studio Nobel, 1997.
- FRM/FIESP – *Telecurso 2000*. São Paulo: mimeo, 1993.
- GUIDDENS, A. *Sociology*. Oxford: Polity Press, 1997.
- _____ . *A Runaway World – How Globalisation is Reshaping our Lives*. London: Profile Books Ltd, 1999.
- HABERMAS, J. *The Philosophical Discourse of Modernity*. Cambridge: Polity Press, 1987.
- LASH, S. and URRY, J. *Economics of signs & Space*. London: Sage, 1994.



- LEE, Martim. **Consumer Culture Reborn**. The Cultural Politics of Consumption. London: Routledge, 1993.
- LEMOS, A. **Ciber-Sociabilidade** – Tecnologia e Vida Social na Cultura Contemporânea. Facom/UFBA: mimeo, s/d.
- LURY, Célia. **Consumer Culture**. Oxford: Polity Press, 1999.
- MAKING SENSE of the Modern Economy. **The Economist**. Economics, 1999.
- MARSHALL, T.H. **Citizenship and Social Class**. London: Pluto Press, 1967.
- RITZER, George. **The McDonaldization Thesis**. London: Sage, 1999.
- STEVEN, Miles. **Consumerism as a Way of Life**. London: Sage, 1998.
- STEVENSON, N. **Culture and Citizenship**. London: Sage, 2000.
- THOMPSON, J.B. **Ideology and Modern Culture: Critical Social Theory in the Era of Mass Communication**. Cambridge: Polity, 1990.
- WILLIAMS, R. **Culture**. Oxford: Oxford University Press, 1982.



O PAPEL DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA SENSIBILIZAÇÃO DOS ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL PARA A CONSERVAÇÃO DO SAGÜI (*CALLITHRIX JACCHUS*) E DO SEU HABITAT ORIGINAL, A MATA ATLÂNTICA

Hélida Oliveira de Brito

Prof^a de Ciências e Biologia da rede pública municipal de Natal e estadual do RN
(helidab@zipmail.com.br)

Carla Soraia Soares de Castro

Pesquisadora do Depto. de Fisiologia da UFRN
(carla@cb.ufrn.br)

RESUMO

Os paradigmas da Educação Ambiental (E.A.) destacam estratégias de ensino que possibilitam a aquisição de conhecimentos sobre o ambiente e o desenvolvimento de ações *no* e *para* o ambiente. O sagüi e a Mata Atlântica foram tema para avaliar o papel da E.A. na sensibilização dos alunos do ensino fundamental para conservação e preservação. Foram aplicados questionários aos alunos e, com base nas informações obtidas deles, o tema foi abordado por meio de trilhas interpretativas, painéis, produção de poesias e fábulas. Após essa etapa, os questionários foram novamente aplicados e revelaram mudanças significativas na postura dos alunos frente ao tema. A consolidação dessa postura, porém, depende de uma ação dinâmica e contínua ao longo da formação desses indivíduos.

Palavras-chave

Educação Ambiental;
Sagüi (*Callithrix jacchus*);
Mata Atlântica.

ABSTRACT

The paradigms of the Environmental Education emphasize teaching strategies that make possible the knowledge acquisition *about* the environment and the development of actions *in* and *for* the environment. We used the Common Marmoset and their habitat, the Atlantic forest, as theme for evaluate the role of Environmental Education as an attempt to sensitize the students regarding to the conservation and preservation. Following information from questionnaires, the theme was displayed by interpretative thrashes, panels, poetries and fables. The results showed a significant change in the behavior of the students through Environmental Education. The consolidation of conservation, and preservation ideas depends on a dynamic and continuous action along their intellectual development.

Keywords

Environmental Education;
Common marmoset(*Callithrix jacchus*);
Atlantic forest.



1- INTRODUÇÃO

A Educação Ambiental (E.A.), tanto no âmbito formal quanto no não-formal, destaca a importância de três paradigmas no planejamento de suas estratégias de ensino. O primeiro está relacionado ao *positivismo* [conhecimento sobre o ambiente], o segundo fundamenta-se no *construtivismo* [ações no ambiente] e o terceiro está relacionado com uma *teoria crítica* [ações para o ambiente] (SANTOS et al., 2000).

No que diz respeito à educação formal, em 1998, o Ministério da Educação e do Desporto (MEC) instituiu os novos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), determinando que os conteúdos relacionados ao meio ambiente fossem integrados ao currículo do Ensino Fundamental através da transversalidade, uma vez que devem ser tratados pelas diversas áreas do conhecimento, de modo a atingir toda a prática educativa e, ao mesmo tempo, criar uma visão global e abrangente da questão ambiental. Os PCN's destacam, dentre os temas a serem abordados, a gravidade da extinção das espécies e da alteração irreversível dos ecossistemas (PCN's, 1998).

A preocupação com a manutenção da biodiversidade é legítima, já que os ecossistemas brasileiros, tal como a Mata Atlântica, vêm sendo degradados por diversos processos de ocupação do espaço e exploração de suas riquezas naturais. No Estado do Rio Grande do Norte as áreas de Mata Atlântica são reduzidas por meio dos processos de urbanização, da exploração vegetal, da monocultura e da retirada de areia para a construção civil (MINEIRO, 1998) trazendo graves prejuízos à sua biodiversidade. Isto tem ocorrido com o sagüi (*Callithrix jacchus*), espécie de primata endêmico da Mata Atlântica que, com a redução drástica do seu habitat original, passou a ocupar os mais diversos ecossistemas desde florestas degradadas até a caatinga nordestina (RYLANDS et al., 1993). Além disso, os animais adultos e os filhotes são capturados e comercializados em feiras livres, o que pode contribuir para o declínio da população.

Alguns projetos de Educação Ambiental têm alcançado resultados satisfatórios na sensibilização dos vários setores da sociedade para a preservação de ecossistemas e conservação de espécies ameaçadas, utilizando um animal símbolo como atrativo. O programa integrado para a conservação do Mico-Leão-Preto (*Leontopithecus chrysopygus*), implantado no Parque do Morro do Diabo, no Pontal do Paranapanema, utiliza esse primata como



símbolo na busca da valorização de seu ecossistema, a Mata Atlântica, e de toda a sua biodiversidade. Tal programa abrange pesquisa, educação e o envolvimento da comunidade como estratégias principais (PADUA e VALADARES-PADUA, 1997).

Nesta perspectiva, o objetivo deste trabalho foi avaliar o efeito da Educação Ambiental nos processos de sensibilização e desenvolvimento de hábitos e atitudes ambientalmente sustentáveis em alunos do Ensino Fundamental, incluindo os aspectos construtivista e interdisciplinar, frente a questões relacionadas com a conservação do sagüi (*Callithrix jacchus*) e a preservação de seu habitat original, a Mata Atlântica.

2- MATERIAL E MÉTODOS

2.1- Coleta de Dados

O trabalho foi realizado de junho a outubro de 2001 e constou de três fases: na primeira foram aplicados questionários, contendo questões objetivas e questões abertas, aos alunos de 5ª e 6ª séries do Ensino Fundamental da Escola Cooperativa do Rio Grande do Norte (COEDUC-RN) com o objetivo de verificar o conhecimento dos mesmos a respeito do sagüi (*Callithrix jacchus*) e de seu habitat, a Mata Atlântica. Esse procedimento foi realizado antes do tema ser abordado em sala de aula. Em uma segunda fase, a partir das respostas dos questionários, foram planejadas estratégias distintas para abordar o tema, adequando-as à proposta pedagógica da escola, à série e ao nível de conhecimento dos alunos. O planejamento das atividades contou com a participação da equipe pedagógica da escola e dos professores, onde foram incluídas as sugestões dos alunos. Em uma terceira etapa, as atividades planejadas foram executadas nas aulas de Ciências, Português e Informática Educativa. Tais atividades incluíram pesquisas, debates, produção de textos e a realização de uma aula-passeio ao "Parque Estadual Dunas do Natal", uma unidade de conservação que abriga um dos remanescentes de Mata Atlântica do Estado do RN, onde os alunos percorreram uma trilha na qual puderam observar a vegetação e alguns animais, dentre os quais, um grupo de sagüis. Ao final desta etapa os questionários foram novamente aplicados.



2.2- Análise Estatística

Em função das características da amostra foi aplicado aos dados o teste não-paramétrico **Q de Cochran**, sendo adotado o nível de significância de 5%. Esse teste avaliou se houve diferença significativa nas respostas obtidas dos questionários antes e depois da abordagem do tema, verificando a eficácia do trabalho pedagógico de Educação Ambiental. Apenas as questões objetivas receberam tratamento estatístico, devido às especificidades do teste. As demais questões foram analisadas de forma qualitativa, através da observação de mudanças de opinião visualizadas nos percentuais obtidos.

3- RESULTADOS

Os alunos da 5ª série elaboraram, após ampla pesquisa, um painel contendo textos informativos e imagens sobre a Mata Atlântica e sua biodiversidade. Além disso, foram produzidos folhetos informativos ilustrados e poesias sobre a Mata Atlântica tendo o sagüi como animal símbolo. Os alunos da 6ª série obtiveram, através de pesquisas, informações que serviram de fundamentação teórica para a produção de fábulas, tendo a Mata Atlântica como cenário e o sagüi, bem como outras espécies deste ecossistema, como personagens. Todas essas atividades foram realizadas de forma interdisciplinar em uma ação conjunta das disciplinas de Português, Ciências e Informática Educativa.

A pesquisa contou com a participação de 44 alunos, dos quais 23 pertenciam à 5ª série e 21 à 6ª série. Por meio da análise dos questionários verificou-se que: quando perguntados se já haviam visto um sagüi, 90,90% dos alunos responderam que sim e 9,10% que não. Dentre os alunos da 5ª série, 86,95% afirmaram já ter visto o sagüi e 13,04% disseram que não. Dos alunos da 6ª série, 95,23% conheciam o sagüi e 4,76% nunca o tinham visto. Ao final da pesquisa, quando os questionários foram novamente aplicados, houve uma diferença significativa ($\chi^2_{(1)} = 3,84$, $p < 0,05$) nas respostas, já que 100% dos alunos afirmaram já ter visto um sagüi (Quadro 1).

Quando perguntados se achavam o sagüi um animal agressivo, 18,18% dos alunos entrevistados disseram que sim, enquanto 81,82% disseram que não. Dentre os alunos da 5ª, série



8,7% consideraram o sagüi agressivo e 91,3% responderam o oposto. Já 28,57% dos alunos da 6ª série disseram que sim, enquanto que, 71,42% disseram que não. Ao final da pesquisa 97,72% dos alunos responderam que o sagüi não é um animal agressivo ($\chi^2_{(1)} = 3,84$, $p \leq 0,05$). Apenas 2,28% dos alunos entrevistados continuaram vendo o sagüi como um animal agressivo, todos estes eram alunos da 6ª série (Quadro 1).

Quanto ao sagüi poder ser criado como um animal doméstico, dos 44 alunos entrevistados, 29,54% responderam que sim e 70,46% que não. Entre os alunos da 5ª série, 26,08% afirmaram que o sagüi pode ser criado como um animal doméstico e 73,91% disseram que não. Já na 6ª série, 33,33% dos alunos responderam que sim e 66,66% responderam que não. Ao término da pesquisa houve uma mudança significativa de opiniões ($\chi^2_{(1)} = 3,84$, $p \leq 0,05$), pois 100% dos alunos responderam que o sagüi não pode ser criado como um animal doméstico (Quadro 1).

Quando perguntados se sabiam identificar o habitat do sagüi, 38,64% dos alunos responderam a floresta, 34,09% as árvores, 11,64% a Mata Atlântica e 13,64% não souberam responder. Os alunos da 5ª série citaram árvores (39,13%), floresta (30,43%), Mata Atlântica (8,69%) e rua (4,34%), sendo que 17,39% deles não souberam responder. Os alunos da 6ª série citaram também floresta (47,61%), árvores (28,57%) e a Mata Atlântica (14,28%). Apenas 9,52% dos alunos de tal série não souberam responder. Ao término da pesquisa cerca de 86,37% do total de alunos entrevistados apontaram a Mata Atlântica como hábitat do sagüi e apenas 4,76% dos alunos da 6ª série não souberam responder (Quadro 1).

Quanto à alimentação do sagüi, 70,59% dos alunos responderam que este se alimenta de frutos. Os alunos da 5ª série citaram: frutos, folhas, resina e sementes; enquanto que 17,39% dos alunos de tal turma não souberam responder. Os alunos da 6ª série citaram: frutos, pão e insetos; enquanto 14,28% dos alunos não souberam responder. Ao término da pesquisa, os alunos, de modo geral, passaram a reconhecer que o sagüi se alimenta basicamente de frutos (42%), goma (30%) e (28%) insetos (Quadro 1).

Quando perguntados da importância do sagüi para o meio ambiente, 52,27% do total de alunos entrevistados não sabiam responder a esta questão e 20,46% dos alunos que responderam referiram-se a espalhar sementes,



sendo este percentual obtido apenas entre os alunos da 5ª série. Os alunos, de ambas as turmas, ainda citaram: todo animal é importante (11,36%), o equilíbrio ecológico (6,82%), a participação na cadeia alimentar (4,25%) e o fato dos sagüis comerem insetos (4,55%). Após a realização do pesquisa; 61,28% das respostas foram referentes ao equilíbrio ecológico, 22,58% a espalhar sementes e 14,53% a cadeia alimentar. Apenas 4,76% dos alunos da 6ª série não souberam responder a esta questão ao final do trabalho (Quadro 1).

Quadro 1

Respostas apresentadas pelos alunos ao questionário, antes e após o desenvolvimento do trabalho.

Aspecto avaliado	5ª série (antes)	5ª série (depois)	6ª série (antes)	6ª série (depois)
Já viu um sagüi	86,95% sim 13,04% não	100% sim 0% não	95,23% sim 4,76% não	100% sim 0% não
O sagüi é um animal agressivo	8,7% sim 91,3% não	0% sim 100% não	28,57% sim 71,42% não	2,28% sim 97,7% não
O sagüi é um animal doméstico	26,08% sim 73,91% não	33,33% sim 66,66% não	0% sim 100% não	0% sim 100% não
Habitat do sagüi	39,13% árvores 30,43% floresta 8,69% Mata Atlântica 4,34% rua 17,39% não sabiam	100% Mata Atlântica 0% floresta 0% árvores 0% rua 0% não sabiam	47,61% floresta 28,57% árvores 14,28% Mata Atlântica 9,52% não sabiam	71,42% Mata Atlântica 14,28% floresta 9,52% árvores 4,76% não sabiam
Alimentação do sagüi	82,60% frutos; 14,04% folhas; 4,34% resina; 4,34% sementes 17,39% não sabiam	100% frutos; 95,65% insetos; 91,30% goma	80,95% frutos; 9,52% pão; 4,76% insetos 14,28% não sabiam	90,47% frutos; 28,57% insetos; 42,85% goma
Importância do sagüi para o ambiente	4,34% todo animal é importante; 30,13% espalham sementes; 4,34% equilíbrio ecológico; 4,34% cadeia alimentar; 47,82% não sabiam	82,60% equilíbrio ecológico; 47,82% espalham sementes; 13,04% cadeia alimentar	19,04% todo animal é importante; 9,52% equilíbrio ecológico; 4,76% cadeia alimentar; 9,52% comem insetos 57,14% não sabiam	90,47% equilíbrio ecológico; 28,57% cadeia alimentar; 14,28% espalham sementes 4,76% não sabiam

4- DISCUSSÃO

Os resultados obtidos com o desenvolvimento das atividades propostas foram relevantes, do ponto de vista didático, pois tais atividades proporcionaram a interação entre professores e alunos em seu planejamento e execução, de forma a sensibilizar a todos para questões que envolvem não somente uma preocupação ecológica, mas também aquelas que envolvem a ética e a cidadania, numa perspectiva crítica e socialmente atuante.

Ao longo do trabalho, os alunos desenvolveram, com sucesso, competências que dizem respeito à pesquisa e produção de textos (poesia e prosa), além da capacidade de observação e exposição oral de conhecimentos adquiridos. O trabalho realizado foi socializado com a comunidade escolar de modo a multiplicar conhecimentos e a sensibilizar um número maior de pessoas, ultrapassando o ambiente da sala de aula.



A análise dos questionários antes da abordagem do tema mostrou um certo desconhecimento do comportamento e da ecologia alimentar do sagüi, embora esta seja uma espécie de primata comum na região Nordeste. Além disso, muitos tinham uma visão equivocada no que diz respeito a criar o sagüi como um animal doméstico. Isto reflete a atitude freqüente na região de criar este animal silvestre em ambiente domiciliar.

Os resultados obtidos mostraram diferença significativa nas respostas dos alunos após a realização do trabalho de Educação Ambiental, indicando que este teve um papel informativo relevante na mudança de postura frente ao tema. Os alunos demonstraram compreender que os animais silvestres, por mais interessantes e dóceis que aparentem ser, não devem ser retirados de seu ambiente natural e que muitos dos problemas que eles causam quando invadem residências em busca de alimentos, foram provocados pela ação do homem, pois este muitas vezes cria essa espécie como um animal doméstico e depois de certo tempo o devolve à natureza provocando um problema sério de adaptação do animal ao seu ambiente.

42 As trilhas interpretativas se constituem em uma estratégia educativa eficaz que integra o ser humano com o ambiente natural e contribui para o desenvolvimento de atitudes ambientalmente sustentáveis (TABANEZ et al., 1997). Neste sentido, a aula-passeio ao “Parque Estadual Dunas do Natal”, onde os alunos percorreram uma trilha, propiciou, de forma dinâmica e participativa, o aprendizado e a sensibilização para a conservação da Mata Atlântica e do sagüi, bem como de outras espécies da fauna e da flora que habitam este ecossistema.

A destruição de habitats, principalmente por ação antrópica, se constitui na maior ameaça à sobrevivência das espécies. A utilização de certas espécies para atrair a atenção da sociedade para a conservação dos ecossistemas e da sua biodiversidade é importante. Projetos voltados para a preservação do mico-leão-dourado (DIETZ e NAGAGATA, 1997) e do mico-leão-preto (PADUA e VALADARES-PADUA, 1997), têm apresentado bons resultados, porém o processo educativo deve acontecer de forma dinâmica e a longo prazo para que realmente promova mudanças substanciais.



A escola onde o trabalho de Educação Ambiental foi realizado tem, em sua proposta político-pedagógica, uma constante preocupação em abordar a questão ecológica desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, o que contribuiu para que o objetivo do trabalho de Educação Ambiental fosse atingido, uma vez que esta não se realiza de forma eficaz isoladamente, mas com uma ação continuada e participativa de todos os segmentos da escola.

5- CONCLUSÕES

A avaliação dos resultados deste trabalho demonstrou que houve significativa sensibilização dos educandos frente as questões abordadas, resultando na aquisição de uma postura crítica e questionadora por parte dos mesmos. Esta postura pôde ser observada através dos textos produzidos e da exposição de seus conceitos prévios e conhecimentos sistematizados durante os debates e na socialização dos trabalhos. O caráter interdisciplinar e o envolvimento dos alunos em todas as etapas de planejamento e execução das mesmas, foram fundamentais para que os objetivos fossem alcançados. Entretanto, salienta-se que a Educação Ambiental tem como meta principal o desenvolvimento de hábitos e atitudes, e estes só se consolidam ao longo da formação do indivíduo. Este trabalho representa, então, apenas uma parte do caminho a ser trilhado na busca de uma sociedade ambientalmente sustentável, que propicie uma melhor qualidade de vida para gerações presentes e futuras.

43

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria do Ensino Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais**. Brasília: MEC/SEF, 1998, p. 173-242.

DIETZ, L. A. H. e NAGAGATA, E. Y. Programa de conservação do mico-leão-dourado: atividades de educação comunitária para a Mata Atlântica no estado do Rio de Janeiro. In: **Educação ambiental : caminhos trilhados no Brasil**. Instituto de Pesquisas Ecológicas. Brasília. PADUA, S. M. & TABANEZ, M.F. (Orgs.), 1997. Cap. 9, p. 133-146.

MINEIRO, F. **Natal em perfil: por uma cidade cidadã**. 2ª ed., Natal, 1998, p. 167-176.



PADUA, S. M. e VALADARES-PADUA, C. Um programa integrado para a conservação do mico-leão-preto (*Leontopithecus chrysopygus*) – pesquisa, educação e envolvimento. In: **Educação ambiental : caminhos trilhados no Brasil**. Instituto de Pesquisas Ecológicas. Brasília. PADUA, S. M. & TABANEZ, M.F. (Orgs.), 1997. Cap. 8, p. 119-131.

RYLANDS, A. B. & FARIA, D. S. Habitats, feeding ecology, and home range size in genus *Callithrix*. In: **Marmosets and tamarins systematics, behaviour and ecology**. A. B. RYLANDS (ed.), Oxford Science Publications, 1993, p.262-272.

SANTOS, J. E., SATO, M., PIRES, J. S. R. and MAROTI, P. S. Environmental Education - Praxis Toward a Natural Conservation Area. **Revista Brasileira de Biologia**, 60 (3): 361-372, 2000.

SIEGEL, S. **Estatística não-paramétrica**. Editora McGraw-Hill do Brasil Ltda., 1977.

TABANEZ, M. F. Avaliação de trilhas interpretativas para educação ambiental. In: **Educação ambiental : caminhos trilhados no Brasil**. Instituto de Pesquisas Ecológicas. Brasília. PADUA, S. M. & TABANEZ, M.F.(Orgs.), 1997. Cap. 6, p. 89-102.



O COTIDIANO NO ENSINO DE CIÊNCIAS E MATEMÁTICA

Arlete de Jesus Brito

Profª do Departamento de Matemática da UFRN

arlete@digicom.br

Luiz Seixas das Neves

Coordenador do Laboratório de Ensino de Química e prof. adjunto da UFRN

lseixas@bol.com.br

RESUMO

Neste artigo, pretendemos discutir as atuais tendências em ensino de química e de matemática, que propõem a utilização dos conhecimentos cotidianos – escolares e extra-escolares – dos alunos e o uso das aplicações práticas para a compreensão dos conceitos científicos. Serão analisadas as implicações das interpretações dadas a essas tendências na prática pedagógica.

Palavras-chave

Contextualização;
PCN;
Empirismo.

ABSTRACT

45

This paper discuss the using of students' practical knowledge in teaching of both natural sciences and mathematics. It analyzes the implications of this using on pedagogical practices .

Keywords

Context;
PCN;
Empirical practices.



“A interpretação equivocada de concepções pedagógicas também tem sido responsável por distorções na implementação das idéias inovadoras que aparecem em diferentes propostas”

Parâmetros Curriculares Nacionais (MEC, 1998, p. 22)

46 Apesar da renovação na educação formal proposta pelo movimento da Escola Nova nos anos trinta, entre as décadas de sessenta e oitenta do século passado, o ensino de ciências naturais em nosso país caracterizava-se, de modo geral, pela tendência tecnicista no que se refere ao processo de ensino/aprendizagem e, ao mesmo tempo, positivista no que se refere à dimensão epistemológica da ciência. As características básicas da maioria das aulas de ciências naturais eram a transmissão enciclopédica dos conteúdos, o apelo a questionários que deveriam ser respondidos mecanicamente e memorizados para a avaliação e, às vezes, experimentos que apelavam muito mais para a intuição e sentidos do que para a reflexão do aluno. O ensino de matemática, por sua vez, caracterizava-se, em sua maioria, pela combinação do tecnicismo pedagógico com o formalismo do Movimento da Matemática Moderna, compondo o que Fiorentini (1995, p. 16) denomina de *tendência tecnicista formalista*.

No início da década de oitenta, emergiram tendências de ensino tanto de ciências naturais, quanto de matemática tecidas a partir dos discursos acerca da interdisciplinaridade, do construtivismo como teoria do conhecimento, da ecologia e da ética, bem como de uma nova visão epistemológica de ciência. Tais tendências consolidaram-se enquanto propostas oficiais por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais, no final da década de noventa.

Em nosso entender, o processo de elaboração dos PCN gerou uma proposta que além de ter idealizado a Escola Básica, não considerou as expectativas, dificuldades e conhecimentos da maioria dos professores que estão atuando nos ensinos fundamental e médio (KRAMER, 1997; ALMEIDA, 2001 e CARVALHO, 2001). Tais propostas estão sendo implementadas nacionalmente pelas Secretarias de Educação, na maior parte das vezes, sem discussões suficientes com os envolvidos no processo educativo. A comunidade escolar – diretores, coordenadores pedagógicos, pais de alunos, professores e alunos – não tem tido informações suficientes que lhe permita



analisar as implicações destes novos parâmetros curriculares. Estes fatores têm levado a sérias distorções no processo de ensino-aprendizagem. Uma delas refere-se aos equívocos provocados pelo termo “contextualização”, que será objeto de nossas análises neste artigo.

A proposta da contextualização no fazer escolar está vinculada, segundo os PCN, à tentativa de conferir significados, além dos formais, aos conteúdos e às discussões sobre as relações entre ciência e sociedade, buscando enfatizar conteúdos socialmente relevantes:

“O critério central é o da contextualização e o da interdisciplinaridade, (...), ou, ainda, a relevância cultural do tema, tanto no que diz respeito às suas aplicações dentro ou fora da matemática” (PCN, 1999, p. 88).

“Consegue-se isso [a formação da cidadania no ensino de Química] mais efetivamente ao se contextualizar o aprendizado, o que pode ser feito com exemplos mais gerais, universais, ou com exemplos de relevância mais local, regional” (id., p. 78).

47

Pelos trechos acima, identificamos que, nos PCN, a idéia de “contextualização” possui diferentes conotações. Uma delas relaciona-se à aplicações internas e/ou externas à ciência, no caso, à matemática, a partir da relevância cultural de um tema¹. Pode parecer sem nexo afirmar a importância da aplicação de temas matemáticos à própria matemática, se considerarmos o que o senso comum entende por “aplicação”, no entanto tal afirmação justifica-se, pois a aplicação de um conceito ou de um procedimento científico pode ser realizada em diferentes âmbitos, quais sejam, o da própria ciência em que se desenvolveu tal conceito ou procedimento, o das demais ciências, ou ainda ao nível da utilidade ordinária (ORLANDI, 2002).

Outra maneira de entender “contextualização”, encontrada no PCN de ciências naturais do qual retiramos a segunda citação, seria a de fornecer exemplos, o que nos remete, novamente, ao modelo de ensino de ciências presente na década de setenta, já mencionado neste artigo.



Mas há outras conotações para o termo “contextualização” naqueles documentos. Uma delas vincula “contextualização” a conhecimentos prévios² do aluno, conhecimentos esses que seriam derivados de sua experiência prática e pessoal.

“a importância de levar em conta o conhecimento prévio dos alunos na construção de significados geralmente é desconsiderada. Na maioria das vezes, subestimam-se os conceitos desenvolvidos no decorrer das vivências práticas dos alunos, de suas interações sociais imediatas, e parte-se para um tratamento escolar, de forma esquemática, privando os alunos da riqueza de conteúdos proveniente da experiência pessoal” (1998, p. 23).

“Esses conhecimentos [sobre os fenômenos naturais, tecnológicos e outros, e suas relações com os conceitos científicos] dos estudantes que anteriormente não eram levados em conta no contexto escolar” (id., p. 21).

48

Na primeira destas citações, dissocia-se os conhecimentos provenientes da “prática pessoal” do aluno, daqueles desenvolvidos a partir do tratamento escolar. No entanto, os conhecimentos adquiridos na escola também fazem parte do domínio vivencial dos estudantes, como é ressaltado no PCN de matemática do ensino médio:

“tratar como conteúdo do aprendizado matemático, científico e tecnológico elementos do domínio vivencial dos educandos, da escola e de sua comunidade imediata” (1999, p. 28).

Tal ressalva é de primordial importância, pois os alunos trazem conhecimentos prévios desenvolvidos também em seu cotidiano escolar e tais conhecimentos precisam ser considerados nos processos de ensino-aprendizagem que se pretendem significativos. Por exemplo, ao trabalhar com os números naturais, nos primeiros ciclos de ensino, é comum os professores afirmarem que o zero é o menor número da série numérica,



ou seja, desenvolve-se a noção de zero absoluto. Este conhecimento adquirido previamente pelos alunos, em situações escolares, precisa ser considerado quando se ensina o conjunto dos números inteiros relativos, pois traz um obstáculo à compreensão de tal conjunto que pressupõe o zero como referencial (GLESER, 1985). Além disto, apesar dos conteúdos provenientes da experiência pessoal possuírem uma riqueza que pode dinamizar o processo de aprendizagem e torná-la mais significativa, entendemos que no processo de ensino, não basta o professor realizar o levantamento de tais conhecimentos prévios, além disto é necessário que sejam problematizados junto a seus alunos, de modo que estes últimos percebam as limitações e incoerências destes conhecimentos adquiridos anteriormente, construindo, assim, novos conhecimentos. Segundo Bachelard (1996, p. 17), *“o ato de conhecer dá-se **contra** um conhecimento anterior, destruindo conhecimentos mal estabelecidos, superando o que, no próprio espírito, é obstáculo”*. E ainda, segundo os PCN de ciências naturais dos terceiro e quarto ciclos *“torna-se, de fato, difícil para os estudantes aprender o conhecimento científico que, muitas vezes, discorda das observações cotidianas e do senso comum. (...) Situar o aluno neste confronto é necessário, mas não costuma ser simples romper com conhecimentos intuitivos”* (1998, p. 26).

49

Outra maneira de se compreender “contextualização”, nos PCN, refere-se ao recurso à utilização de experiências e manipulações no processo de ensino-aprendizagem com o intuito de conhecer os modos de interpretação dos alunos. Segundo o PCN de ciências naturais dos terceiro e quarto ciclos

“durante a experimentação, a problematização é essencial para que os alunos sejam guiados em suas observações. E, quando o professor ouve os estudantes, sabe quais suas interpretações e como podem ser instigados a olhar de outro modo para o objeto em estudo” (1998, p. 122).

No entanto, precisamos ressaltar que a experiência realizada atualmente em um laboratório didático é diferente em seus objetivos e métodos daquela efetivada em situações não escolares (PCN, 1999, p. 75).



Há ainda uma última maneira de se entender o processo de contextualização sociocultural expresso no quadro de competências e habilidades a serem desenvolvidas em matemática que seria *“relacionar etapas da história da matemática com a evolução da humanidade”* (1999, p. 93).

Em síntese, observamos cinco maneiras diferentes de se entender “contextualização” nos PCN, quais sejam, contextualizar seria realizar aplicações internas ou externas à ciência; fornecer exemplos; utilizar conhecimentos prévios do aluno; propor experiências e manipulação de materiais, e utilizar a história da ciência. Tais maneiras configuram o discurso corrente que afirma a importância da “realidade e do cotidiano” do aluno no processo de ensino. Este uso seria um facilitador da aprendizagem, uma vez que a tornaria mais prazerosa, divertida e útil. É o que observamos, por exemplo, na seguinte passagem retirada de uma revista de divulgação bastante lida entre professores da escola básica:

“Preenchendo tabelas, os alunos aprenderão porcentagem, regra de três, gráficos e matemática financeira de um jeito muito divertido, exatamente como recomendam os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) – a Matemática como uma aplicação prática, que usa a realidade local como ferramenta. (...). ‘O trabalho de campo foi um facilitador’” (ZENTI e BENCINI, 2001, p. 31).

Esta citação faz insurgir uma pergunta: o que seria “realidade local”? A maior parte das práticas pedagógicas que dizem utilizar a “realidade” do aluno tem expresso uma acepção muito restrita do termo “realidade”. Limitar a noção de “realidade local” dos alunos a suas vivências diárias imediatas, tais como ir à escola, jogar futebol ou participar de situações de compra e venda significa desconsiderar que o aluno está imerso em uma ampla realidade social, política, econômica, cultural e simbólica, da qual tais situações são apenas um aspecto. Segundo Vergani (1993, p. 114)

“De fato, tão ‘real’ é um sonho que tivemos ontem à noite como uma taxa de juros, tão ‘real’ é um limite assintótico como um episódio de novela na



TV ou uma chávena de café. A nossa objetividade, ou a nossa percepção do 'real' radica-se, na opção por um sistema de referências. E a matemática conhece, melhor do que qualquer outra ciência, a natureza relativa dos referenciais adoptados."

Outro problema que emerge de algumas práticas que pretendem utilizar a "realidade" do aluno, refere-se a uma simplificação inadequada do conceito de ciência, como observamos no seguinte texto:

"Queremos enfatizar mais uma vez que, quando cozinhamos na escola, fazemos química de forma tão válida como quando em um laboratório, fazemos experiências. E que entender a química subjacente ao que ocorre permanentemente à nossa volta é um componente essencial da cultura" (SCOTTO et al., 1998, p. 215).

A citação de Scotto contém um grande obstáculo à compreensão do conhecimento científico, pois explicita um empirismo imediato, típico de um conhecimento cotidiano que desconhece a construção dos conceitos básicos da ciência em geral e da química em particular. Planck (apud ROSMORDUC, 1985) afirmou que a ciência é "*uma aproximação continuada do mundo real*". Portanto, a ciência em geral, e a química em particular, deve ser compreendida como uma profunda "*relação entre a realidade material percebida pelos sentidos e a uma imaginação criadora do Homem*" (PAOLONI, 1980, p. 164). Além disto, o empirismo subjacente à passagem acima é típico daquele da química realizada no século XVIII, o qual, por não ter acesso, por via experimental, ao mecanismo dos processos ao nível molecular, lidava com símbolos de maneira operativa.

Ressaltamos a necessidade de não entendermos o termo "contextualização" de maneira ingênua, identificando-o somente ao que se supõe ser o "cotidiano dos alunos". Conforme ressalta os PCN de matemática dos terceiro e quarto ciclos,

"Embora as situações do cotidiano sejam fundamentais para conferir significado a muitos conteúdos a serem estudados, é importante considerar



que esses significados podem ser explorados em outros contextos como as questões internas da própria matemática e dos problemas históricos. Caso contrário, muitos conteúdos importantes serão descartados por serem julgados, sem uma análise adequada, que não são de interesse para os alunos porque não fazem parte de sua realidade ou não têm uma aplicação prática imediata” (1998, p. 23).

Em disciplinas³ que temos ministrado nos cursos de Licenciatura em Química e em Matemática temos observado um pensamento hegemônico por parte dos licenciandos, tanto os que já lecionam quanto os que ainda não lecionam, acerca da necessidade do uso do “cotidiano” e da “realidade” do aluno nas aulas de química e de matemática na escola básica. Observamos que tal discurso parecia não conter uma maior reflexão acerca da idéia de “cotidiano” como elemento de ensino. A partir destas observações, elaboramos um questionário para verificar o que nossos alunos estavam entendendo por “uso do cotidiano no ensino”. Este questionário constava de nove questões das quais uma era fechada. Utilizamos uma amostra de dezessete alunos, oito de matemática e nove de química. Esta amostra foi composta apenas por licenciandos que já atuam como professores.

52

Treze entre dezessete alunos acreditam que a matemática e a química estão presentes em **todas** as situações do cotidiano extra-escolar: “a matemática está presente em todo o cotidiano dos alunos” (grifos do licenciando). “Em todas as situações que retrata a realidade como o ar que se respira, a alimentação, o efeito das drogas, o álcool, etc.” (sic). Há, nestas frases uma concepção epistemológica de matemática e de química que se aproximam do platonismo ao pressupor que tais conhecimentos estão, *a priori*, nas situações naturais, sociais, etc., ao invés de considerá-los como construtos que possibilitam a análise de determinadas situações.

Os dezessete professores consideram que a utilização do cotidiano facilitaria a aprendizagem de seus alunos, porém, quando questionados se já haviam utilizado em suas aulas, tal cotidiano, cinco alunos não responderam, quatro responderam que nunca utilizaram e os demais citaram situações – uma ou duas cada um – que reforçam uma idéia inadequada do uso de tal cotidiano no processo de ensino aprendizagem, uma vez que limitam-se a exemplificações que tentam ressaltar a utilidade do conhecimento e que



não são acompanhadas de uma problematização, fortalecendo idéias do senso comum que permeiam as concepções prévias de seus alunos. Segundo Bachelard, tais idéias compõem o que denomina de “opinião”. Segundo este autor (1999, p. 18)

“A opinião pensa mal; não pensa. Traduz necessidades em conhecimentos. Ao designar objetos pela utilidade, ela se impede de conhecê-los. Não se pode basear nada na opinião: antes de tudo é preciso destruí-la. Ela é o primeiro obstáculo a ser superado.”

Quinze licenciandos entendem que estão contextualizando o conhecimento quando citam, nas aulas, em que situações práticas os conceitos podem ser aplicados. Tal compreensão, por um lado, evidencia, em termos epistemológicos, uma concepção empirista de ciência. Por outro, evidencia também uma visão pragmática desta ciência, indo ao encontro do que Gómez (2001, p. 27) afirma ser uma das características da sociedade atual, ou seja, o pragmatismo como forma de vida e de pensamento. Segundo este autor

“Esgotada a retórica dos grandes relatos, o pensamento e a vida cotidiana se refugiam em pretensões e perspectivas mais modestas. Impõem-se um pensamento pragmático colado à realidade cotidiana local e conjuntural.”

Outras conotações de “contextualização” bastante citadas pelos licenciandos foram: a utilização de experimento em aula e o uso do conhecimento escolar e extra-escolar dos alunos, ou seja, dentre os cinco diferentes modos de compreender “contextualização” presentes no PCN, três estão presentes também nas respostas dos professores, porém, quando averiguamos de que modo se daria tal experimento e o uso do conhecimento escolar e extra-escolar de seus alunos, percebemos caminhos muito diferentes daqueles propostos nos PCN.

Os professores pesquisados acreditam que as discussões teóricas não são capazes de fazer com que o aluno se interesse e goste de química/matemática. Para superar este pretenso problema, tentam elaborar uma dinâmica de ensino diferente da que vem sendo utilizada pelo ensino tradicional, inserindo, em suas aulas, o que entendem por situações práticas. Porém, pelas experiências relatadas por eles, tais situações restringem-se a



exemplificações ou a manipulação de materiais sem uma respectiva problematização que conduza à construção do conhecimento teórico. Ou seja, não conseguem romper com os padrões de ensino baseados na exposição/exemplo/exercícios.

Poderíamos supor que esta compreensão distorcida sobre o significado de “contextualizar” o conhecimento no processo de ensino adviria de uma leitura inadequada dos PCN, por parte destes professores, porém, em nosso estudo ficou evidenciado que poucos tiveram acesso a esses documentos – apenas três entre os dezessete. Seis alunos afirmaram que ouviram falar sobre a importância da inserção do “cotidiano” para as aulas de química e para as de matemática em seus cursos na universidade. Apenas um apontou revistas de divulgação como fonte de seus conhecimentos sobre o assunto. Sete afirmaram que nunca tiveram contato com este assunto em situações de aula na universidade, ou por meio de revista.

Estes resultados do estudo que desenvolvemos nos levanta uma reflexão acerca de algumas distorções que vêm ocorrendo na implementação, em sala de aula, dos ideais contidos nos PCN. De fato, Carvalho e Gil-Pérez (2001, p. 9) atestam que *“a pesquisa educativa evidenciou a existência de diferenças marcantes entre o objetivo perseguido pelos estruturadores de currículos e o que os professores levam realmente à prática”*, e consideram que a formação inicial de professores de ciências é um dos fatores determinantes para a ocorrência destas diferenças. Sendo assim, entendemos que são necessárias pesquisas acerca de como está se dando a discussão, nos cursos de licenciatura, sobre as novas tendências de ensino de matemática e de química, para, a partir delas, buscarmos caminhos para uma formação inicial que forneça subsídios, ao futuro professor, no que se refere à sua inserção profissional frente às novas necessidades sociais da Escola.

NOTAS

¹ Note-se que não há qualquer indicação, naqueles documentos, de critérios para uma escolha minimamente objetiva sobre o que seria ou não culturalmente relevante. Porém, esta passagem é relativizada em outra posterior nos PCN, também citada neste artigo.

² Para uma discussão acerca de conceitos científicos e conceitos cotidianos veja Vigotsky (1987).

³ Na licenciatura em matemática, tais concepções dos alunos foram observadas, principalmente nas disciplinas de Didática da Matemática e Fundamentos da Matemática. Na licenciatura em Química em Química Fundamental e Instrumentação para o Ensino da Química.



REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, A. et alii. Entre o sonho e a realidade: comparando concepções de professores de primeira e quarta séries sobre o ensino de ciência com a proposta dos PCN. *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação e Ciências*. v. 1 (2). ABRAPEC, 2001, p. 109 a 119.
- BACHELARD, G. *A formação do espírito científico*. RJ: Contraponto Ed., 1999.
- BRASIL, Ministério da Educação. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino fundamental*. Brasília, 1998.
- BRASIL, Ministério da Educação. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio*. Brasília, 1999.
- CARVALHO, D. L. *A Educação Matemática de Jovens e Adultos e o Ensino Médio*. Coletânea de trabalhos do PRAPEM – VII ENEM. Campinas: CEMPEM/FE UNICAMP, 2001.
- CARVALHO, A. M. P. e GIL-PÉREZ, D. *Formação de professores de ciências*. SP: Ed. Corte, 2001.
- FIorentini, D. Alguns modos de ver e conceber o ensino de matemática no Brasil. *Zetetiké*. Ano 3. n. 4. Campinas: Ed. FE/CEMPEM, nov./95, p. 01 a 38.
- GLESER, G. Epistemologia dos números naturais. *Boletim GEPEM*, n. 17. RJ, 1985, p. 29 a 124.
- GÓMEZ, A. I. P. *A cultura escolar na sociedade neoliberal*. Porto Alegre: ARTMED, 2001.
- KRAMER, S. Propostas pedagógicas ou curriculares: subsídios para uma leitura crítica. *Educação e Sociedade*. Ano XVIII, n. 60, dez./97.
- ORLANDI, F. *Aprendizagem como uma experiência definida*. 2002. Tese (Doutorado). Campinas, FE/UNICAMP, 2002.
- PAOLONI, L. Química e mecânica quântica: relação entre a estrutura lógica da química e a realidade molecular. *Química Nova*. out./1980.
- ROSMORDUC, J. *Uma história da Física e da Química*. RJ: Ed. Jorge Zahar, 1985.
- SARRÍA, E. H. G. e SCOTTO, A. L. Alimentos: uma questão de química e de cozinha. In: WEISSMANN, H. (Org.). *Didática das ciências naturais*. Porto Alegre: ARTMED, 1998.
- VERGANI, T. *Educação Matemática: um horizonte de possíveis*. Lisboa: Universidade Aberta, 1993.
- VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. Tradução Jeferson L. Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1987
- ZENTI, L. e BENCINI, R. Matemática que enche barriga. *Revista Nova Escola*. SP: Ed. Abril, jun./jul./2001, p. 30 a 33.



PARA ALÉM DO NEOLIBERALISMO: A TEORIA ENQUANTO APORTE E SUPERAÇÃO DAS RELAÇÕES FUNDADAS NA BARBÁRIE (PRIMEIRAS REFLEXÕES)

Maria Aparecida de Queiroz

Prof^ª do Departamento de Educação da UFRN

cidinha@ufrnet.br

RESUMO

Discute este ensaio sobre os pressupostos do ideário neoliberal que orientam as relações socioeconômicas, políticas e culturais fundadas no paradigma do mercado enquanto uma das principais dimensões da vida social. Analisa a expansão desse ideário e algumas práticas nas quais se configuram as relações sociais e políticas que se aproximam do estágio da barbárie. Evidências de perversidade são demonstradas sobretudo nos altos índices de desemprego, na violência, nas privatizações de setores e serviços essenciais, cujas conseqüências sacrificam ainda mais os trabalhadores e não poupam sequer as elites dirigentes e o empresariado. No caso brasileiro, assim como de outros países da América Latina, paira uma profunda insatisfação com os ditames neoliberais, o que tem levado a manifestações de revolta e à busca de novas estratégias para superar esse estágio em que o neoliberalismo venha a ser superado, sendo substituído por um ideário e por práticas mais justas.

Palavras-chave

Estado; neoliberalismo; superação.

RESUMÉ

L'Essai fait le point sur les pressupposés de l'idéologie néolibérale qui guident les rapports socio-économiques, politiques et culturels basés sur le paradigme du marché, en tant que chef de file de la vie sociale. Il fait l'analyse de l'expansion de quelques pratiques où les rapports sociopolitiques du néolibéralisme s'approchent de la barbarie, en évidence, tout particulièrement, dans les hauts taux du chômage, de la violence, dans la privatisation de secteurs et services essentiels, au détriment des travailleurs et, parfois même, sans épargner les entrepreneurs. Au Brésil et, d'une façon générale dans les pays d'Amérique Latine, augmente l'insatisfaction vis-à-vis les directives néolibérales, engendrant des soulèvements et émeutes, et une quête sans souci de nouvelles stratégies pour remplacer ce modèle si pervers de société, par des pratiques sociales plus justes.



A temática que nos é proposta para discussão intitulada *Para além do neoliberalismo: a teoria enquanto aporte e superação das relações fundadas na barbárie*, insere-se no debate atual sobre questões que envolvem a vida em sociedade. Nelas se destacam o Estado, as políticas sociais e o mundo do trabalho (GERMANO, 1998, p.1).

Não é demais lembrar que tanto pela natureza quanto pelas evidências de perversidade movidas pelo neoliberalismo - no âmbito econômico, político e social – esse ideário e suas práticas tendem a *declinar em sua versão original*. Para além desse neoliberalismo, que respostas se impõem às questões sobre as quais nos indagamos? Em que conjuntura(s) política, econômica, social poderá (re)nascer, podendo também vir a definhar?

1. ANTECEDENTES

Antes de entendermos o *novo* (neo), lembremos alguns traços da matriz que inspirou o neoliberalismo: o liberalismo. Segundo Bobbio (1990, p.7), *por 'liberalismo' entende-se uma determinada concepção de Estado, na qual o Estado tem poderes e funções limitadas, e como tal se contrapõe tanto ao Estado absoluto quanto ao Estado que hoje chamamos de social* (grifos nossos). Para elucidar os limites do liberalismo, o autor apresenta o contraponto entre esse Estado (liberal) e a *democracia*, entendida como *forma de governo que insere a maior parte das pessoas, ao contrário das formas autocráticas como a monarquia e a oligarquia*.

Ressalta o autor que o Estado liberal, impondo *limites* à participação do governo (portanto à democracia), pressupõe que um governo democrático não deveria impulsionar as regras desse ideário, ainda que o comprometa, sob pena, o Estado à crise, conforme aconteceu com o *liberal clássico*.

Na última década que marca a transição entre o século XIX e o século XX (aproximadamente até 1920) ante a *pujança do socialismo*, desenvolve-se um intenso debate paradigmático, notadamente em algumas Universidades européias e norte-americanas. Destacam-se os estudos de Viena (Áustria), Frankfurt (Alemanha), sobretudo em torno do pensamento marxista hegemônico; Chicago (Estados Unidos da América do Norte), desencadeando-se controvérsias teórico-metodológicas que ainda perduram.

O ideário e as práticas neoliberais se delineiam no contexto de um intenso debate desenvolvido antes, durante e após a primeira Grande



Guerra Mundial (1914-1918), tendo suas raízes históricas na Áustria de então. Do ponto de vista político, por volta de 1915, já se configurava, no interior da social-democracia austríaca, *uma oposição de esquerda consolidada no Manifesto dos Internacionalistas da Áustria aos internacionalistas de todos os países* (MARRAMAIO, 1985, p.281)⁽¹⁾. As condições políticas internas e internacionais, de resto, eram excessivamente tensas e dramáticas (...) (p.279), requerendo dos social-democratas austríacos novas condutas⁽²⁾.

Com a Revolução Russa de 1917 instaura-se uma nova ordem mundial; é traçado um novo mapa físico-político com nítida demarcação entre o *bloco socialista* e o *bloco capitalista*. Diante dessa realidade, matizes ideológicos múltiplos contornavam tanto as idéias das esquerdas (pró-socialismo) quanto da direita (pró-capitalismo). Sob esse mapa é que identificamos os defensores de um neoliberalismo reconhecido como filho legítimo do modo de produção capitalista moderno. Therborn (1995, p.39) o define como uma *superestrutura ideológica e política que acompanha uma transformação histórica* desse capitalismo.

58

O principal expoente das idéias e das práticas fomentadas pelo neoliberalismo é o austríaco – filósofo e economista - **Frederik Von Hayek**.⁽³⁾ Sua trajetória intelectual desencadeia-se por volta dos anos 20 e 30, em meio ao debate entre socialistas e liberais. Tendo Viena como sua pátria, o neoliberalismo parte da idéia de *recuperação e renovação do liberalismo do livre mercado e da derrota do socialismo* (...) (HILARY, 1998, p.41).

Hayek define suas proposições apoiando-se na crítica às hipóteses positivista e socialista subjacentes à maior parte das políticas de reformas socialistas ou sociais. Considera o caráter peculiar e único do conhecimento prático cotidiano, trabalhando com a hipótese de que *todo conhecimento social e econômico relevante pode, em princípio, ser centralizado, e assim orienta todas as formas de organização do Estado socialista* (idem, p.25). Seguindo essa abordagem do conhecimento sustenta a crença no Estado como o principal, e às vezes único, agente de justiça social. A partir desses pressupostos mostra-se contrário à *intervenção do Estado na Economia* e, por conseguinte, que promova políticas amplas de cunho social, tal como o faz o Estado de bem-estar social (idem, p.40).

Segundo a lógica neoliberal, a ordem do mercado é construída por *milhões de decisões individuais, milagrosamente coordenada através*



... do mecanismo dos preços. Tal ordem poderia ser afetada, caso recebesse qualquer tipo de intervenção quer por parte dos sindicatos, ou de um Estado autoritário de engenharia social etc.

Com esses argumentos o ideário neoliberal vai ganhando simpatia dentro e fora da Europa. Torna-se conhecido, expandindo-se em alguns momentos de tranqüilidade (ainda que aparente) e renascendo em outros marcados por crises. Ao final dos anos setenta e início dos anos oitenta é recebido, com aplausos, por governantes de países como a Inglaterra, com Margaret Thatcher, e nos Estados Unidos da América, no governo de Ronald Reagan. Na Europa estes são os primeiros a aderir ao ideário e às práticas neoliberais. Continente Latino-Americano, a começar pelo Chile na era Pinochet,⁽⁴⁾ depois o México, Argentina, Brasil, Venezuela, Paraguai, Uruguai, Peru, Bolívia - todos ingressaram no caminho da servidão.

É assim que o neoliberalismo vai ganhando espaço, em momentos de crises político-institucionais e/ou econômicas marcadas sobretudo por governos ou regimes autoritários dispostos a sacrificarem a Nação em favor do capital e dos seus proprietários. Na verdade o neoliberalismo ganhou o seu mais intenso impulso no auge das transformações dos sistemas econômicos em escala mundial, durante os anos oitenta, e em meio aos acontecimentos que desmontaram o socialismo real (na Alemanha e na União Soviética). Vistos de forma apaixonada, tanto pelos setores de direita quanto de esquerda, vieram a suscitar inúmeras questões.

O colapso das economias socialistas dominadas pelo Estado, ou mesmo o governo social-democrata caricaturado como propagador do controle do Estado, podem ter produzido essa metamorfose do mercado como algo sagrado e ideal (HILARY, 1988, p.11). Esse fato torna-se a base intelectual do neoliberalismo, fornecendo uma justificativa ideológica do mercado como uma preciosa forma de ordem social. Os pressupostos do neoliberalismo vão ganhar espaços no vazio deixado pelas idéias das esquerdas, sustentando os argumentos dos políticos (idem, p.10).

Uma dificuldade para entendermos, enfrentarmos e superarmos as armadilhas neoliberais consiste em que, apesar de seus pressupostos e de suas práticas estarem bem delineadas no âmbito da vida política, econômica, social, cultural, aparecem sob a forma de neutralidade ideológica. Disfarçam, assim, as estruturas e as práticas políticas que propõem; os processos e as relações de produção que pretendem transformar. Isso se torna claro nas



políticas de desregulamentação do mercado, privatização, macroeconomia monetarista, legislação anti-sindicalista e inscreve-se na justificativa de modernização, entendida, pelos políticos, como uma resposta às exigências da globalização (HILARY, 1998, p.9).

2. NEM TUDO QUE É BOM PARA O CAPITAL É BOM PARA OS CIDADÃOS

Temos consciência de que no atual processo de globalização, não apenas a economia se internacionaliza, ultrapassando as fronteiras das Nações; os poderes, antes centrados nos Estados nacionais, se tornam supranacionais, ignoram o princípio da Nação e formam '*estruturas mundiais de poder*', tais como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional (FMI) (GERMANO, 1998, p. 1). Além desses, o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), ao lado dos grandes conglomerados – nacionais, e/ou multinacionais – os blocos econômicos, dirigidos por comissões transnacionais, também funcionam como suprapoderes desse sistema.

60 Uma nova base técnica de produção, movida pela eletroeletrônica, articula-se aos avanços que se evidenciam nos meios de informação e de comunicação, mobilizando e transformando concepções, valores, modos de vida e, sobretudo, as relações de poder político, econômico e social. Reforçam-se, assim, as estruturas globais e se esvaziam o Estado Central, e os seus governantes, de poderes e atribuições históricas (BRUNO, 1997, p.22).

Nessa engrenagem, em que se entrelaçam poderes concretos e virtuais (instituições, empresas, pessoas) – através da fibra ótica, internet, telefonia móvel - o indivíduo (empresário, consumidor) é atomizado, essencialmente a-associal, logo, colocado fora do alcance do social. Vistas sob esse prisma, as políticas sociais são orientadas pelo princípio da moralidade e não pelo dos direitos. No patamar da moral os políticos interferem, diretamente, na definição de políticas para atender a interesses de grupos e situações específicas, fazendo vencer o mecanismo do favor, conforme conhecemos sobre as históricas políticas sociais no Brasil.

As políticas sociais no Brasil, de longas datas, as atuais especialmente, vêm sendo marcadas pelo caráter localizado em setores mais pobres da população. São justificadas pelo atendimento às demandas



criadas pela falta de políticas de Educação não satisfatórias mas que, de fato, deveriam ter sido desenvolvidas a contento, de modo a atender aos direitos dos cidadãos.

Nesse particular, quem se dedica aos estudos na área de política educacional enfrenta a árdua tarefa de identificar o profícuo elenco de programas voltados para superar as deficiências desse setor produzidas ao longo da história. Educação de adultos, formação de professores, formação de gestores e recentemente os programas voltados para o ensino médio dão mostra dessa abundância.

Seguindo a lógica da modernidade, o atual governo brasileiro tem fomentado o desenvolvimento de programas de incentivo à educação a distância, através do uso, na escola, da TV, do vídeo-cassete, do vídeo-educativo, além do uso de computadores e material bibliográfico. Louvável a iniciativa, se não soubéssemos que parte significativa da mesma é orientada, sobretudo, para atender aos interesses do capital internacional, que financia e tutela a Educação através de acordos de empréstimos firmados entre o governo brasileiro e o Banco Mundial assim como entre o Banco Interamericano de Desenvolvimento (TOMMASI, 1998; QUEIROZ, 1997; CABRAL NETO, 1995).

Ao lado de programas educativos, temos aqueles que suprem as deficiências alimentares (o programa do leite, a cesta básica) e o caçula nessa maratona: o Bolsa Escola. Todos assegurados pelo argumento do mercado (neoliberal) e apresentados, na mídia, como *salvadores* da pobreza, daquele indivíduo que tem de vencer com o seu próprio esforço e que só não se salvará se não quiser, uma vez que o governo está fazendo a sua parte.

Em torno desses argumentos e das práticas correntes, desenvolve-se a retórica *de que o indivíduo sabe o que é melhor para si*. É o indivíduo e são as instituições, individualmente (família, diretor, professores), que sabem o que é melhor para seus filhos, alunos etc. Nessa perspectiva o *Estado paternalista é criticado*, devendo, portanto, manter-se *distante, porém nunca tão perto do que está agora*, controlando todos os passos dos cidadãos, das instituições.⁽⁵⁾

O cenário da atual crise há muito vem se esboçando, mas o governo tem conseguido amortecê-la: ameaça de falta de energia elétrica, corrupção nas hostes governamentais, desemprego, violência física e



insegurança contra as pessoas. Nesse estágio, algumas políticas estatais são postas em curso para escamotear a barbárie neoliberal, sustentada pelas *estruturas mundiais de poder* e que se colocam na pauta de um governo que não tem plenos poderes no âmbito nacional.

O recente episódio, provocado pela *crise do setor energético* em 2001, mostra o quanto o Estado sendo invadido por aquelas estruturas mundiais também invade a vida privada dos cidadãos. O véu da impunidade das políticas neoliberais é desvendado mostrando que os problemas que antes estavam evidentes, palpáveis, para uns, para outros pareciam não incomodar tanto. O desemprego estrutural e a impossibilidade de acessá-lo no mercado, o que há muito está patente, talvez não causasse tanto incômodo às elites quanto o produzido pela escassez de energia elétrica decretada oficialmente.

Há tempo essa crise estava anunciada na *imprensa e no próprio governo*, esbraveja Moraes (Apud ATTUCH, 2001, p.48). Nesse momento observa-se que as elites, até então parecendo imunes ao *horror neoliberal*, entram em pânico e reagem diante da ameaça do racionamento de energia elétrica, responsabilizando o governo brasileiro pelo que está ocorrendo.

O episódio põe o *rei a nu* de tal modo que os argumentos do governo como adesista aos ditames neoliberais não convencem sequer seus próprios aliados políticos. Menos ainda convence os setores organizados da sociedade – sindicatos, partidos políticos de oposição, novos movimentos populares como os *SEM teto e terra* - que há muito entraram no embate político divergindo dos interesses espelhados no projeto neoliberal.

No momento em que todos somos tomados pelo sentimento de desencanto – tivemos que desligar os equipamentos eletrodomésticos e eletrônicos, apagar as luzes, não apenas dos espaços privados, mas do galpão da indústria, da vitrine, do outdoor - nos quais investiram durante anos. Uma vez que a escuridão ameaça a todos, vemos igualmente assim reagindo tanto as elites (empresariado) quanto as classes médias e os pobres.⁽⁶⁾

Denunciando o racionamento da energia elétrica - medida política com repercussões econômicas e sociais imensuráveis, nesse momento – o vemos como uma expressão de *barbaridade*, e chamamos a atenção para



os extremos a que é capaz de chegar a racionalidade do mercado. O distanciamento criado entre o homem e a natureza o fez destruí-la, em tais proporções, que levou ao desequilíbrio ecológico. Atualmente a natureza vem se voltando contra o próprio ser humano, através de fenômenos como terremotos, maremotos, enchentes, secas e ciclones provocados pela destruição desordenada a que foi submetida, devido à poluição causada por agentes químicos.

Tal situação vem sendo objeto de atenção de ecologistas e estudiosos de diversos campos (cientistas sociais, médicos, físicos, químicos), os quais advertem sobre os riscos a que está exposta a humanidade. Dentre esses a falta d'água no planeta terra.

Esses fatos põem a sociedade sob alerta, perplexa, sem saber muito o que fazer nem em quem confiar, porque os laços assegurados pela promessa da modernidade ou da pós-modernidade, de ampliar a produção e o consumo se romperam. Desfez-se a garantia de melhor qualidade de vida, de mais conforto. As referências do poder de decisão foram transpostas da autoridade nacional, regional, local para a transnacional.

No atual estágio de desenvolvimento do capitalismo competitivo a hegemonia do mercado sobre o Estado tem levado a que as decisões sejam tomadas de forma (neo)corporativa, guardando um certo *segredo* por parte dos governantes e empresários para favorecê-los. Essa possibilidade aos poucos vem sendo descartada, uma vez que diante da dura realidade que a maioria da população (trabalhadores, desempregados) enfrenta, essas artimanhas tendem a durar pouco tempo, vindo, não tarde, a tornarem-se públicas. ⁽⁷⁾

Durante as campanhas eleitorais de Fernando Henrique Cardoso (1994 e 1998), através do marketing de que se utilizou, manteve, dentre outras, as promessas de conter a inflação, de assegurar a estabilidade da moeda, o desenvolvimento do país. Aparentemente, os juros baixaram, os preços caíram no mercado, povoando o imaginário popular, que chegou à euforia das possibilidades de consumo.

A proclamada *estabilidade* nos preços dos produtos da cesta básica (por algum tempo); e de outros, como o do frango abatido, possibilitaram que os mais pobres os incluíssem na sua dieta alimentar. Com a equiparação do dólar americano à moeda nacional (real) a classe média realizou o sonho imediato de viajar ao exterior, sem maiores sacrifícios. Para os menos avisados



prevalecia a impressão de que estávamos salvos de males históricos, como a inflação, de que padecia a nação.

Ainda que movidos pelo desencanto, vemos que o modelo excludente poderá se desfazer no ar, conforme anunciou Marx sobre o capitalismo do seu tempo (século XIX). Isso vem sendo demonstrado, ainda que os governos que aderiram ao neoliberalismo insistam em manter uma falsa imagem, de *Brasil grande*, recorrendo a articulações espúrias entre os seus aliados na política, sobretudo no Congresso Nacional, entre os governadores e prefeitos.

Para cumprir as metas do projeto neoliberal procura desencadear, ainda que sob protestos de setores organizados da sociedade civil e de políticos de oposição, um arrojado programa de privatização das empresas estatais, ligadas aos setores de infra-estrutura: aço, energética, telecomunicações. Congelou os salários do funcionalismo público ligado ao Executivo em todas as instâncias, numa prova cabal de obediência aos ditames dos organismos financeiros internacionais, e aos princípios haykenianos, segundo os quais o *conhecimento econômico passa pelo conhecimento prático (tácito)* na tomada de decisões (HILARY, 1998, p.13).

64

No atual patamar de evidências da perversidade das políticas de aporte neoliberal, os fatos e as reflexões que sobre eles recaem dão mostra de que esse modelo político e ideológico é refutável; o que ele idealiza e produz não é compatível com a natureza humana nem com a natureza natural. Tudo se mostra com clareza, não apenas aparentemente ou independente da vontade das pessoas e escapando ao controle humano. Porém, na prática, os governos que acatam as idéias e as práticas neoliberais, desenvolvendo-as em seus territórios, têm consciência das decisões e dos compromissos que estão assumindo. Não é esse o modelo econômico, político e social que queremos nem merecemos, é assim que entendem os cidadãos que estão colocados à margem das decisões, mas, as compreendem como perversas.

Estamos, pois, diante de um embate; melhor dizendo, de uma encruzilhada e somos responsáveis, também, por sua ultrapassagem. Precisamos (re)assumir o nosso destino, encontrando alternativas tais como as que sugere Hilary (1998, p.14). Fortalecer-nos com uma nova forma de poder (...) que emana da transformação interna das instituições de dominação, da democracia: a massa das pessoas deve evocar o seu potencial de inteligência, para, através da luta, evocar direitos recuperando o princípio do social.



Nesse particular, o conhecimento prático é *parte integrante do mecanismo social de qualquer trabalho ou atividade em particular. Integra-se ao fazer, à ação*. Os indivíduos já não podem mais agir isoladamente senão através da *formação de redes, articulando-se com outros poderes (status, riqueza) e tudo isso depende do conhecimento*. Deve manter-se forte a organização dos trabalhadores (e não-trabalhadores), sob a forma de novos movimentos sociais, tão expressivos quanto têm se mostrado nas lutas democráticas dos últimos 30 anos.

Com isso o poder democrático torna-se *fortalecido, desenvolvendo-se compromissos com a participação popular na administração do dia-a-dia das organizações ... o que requer repensar/ampliar a definição de democracia, assim como novos princípios democráticos, aplicando-os tanto à gerência, como à efetiva tomada de decisões* (HILARY, 1998, p.16). Desses poderes, são uma expressão o Movimento dos Sem-Terra/MST e o Partido dos Trabalhadores/PT que no Brasil, recentemente, associam a democracia *representativa ao fazer*.

É nesse *dever* que as forças democráticas presentes na sociedade se articulam, podendo compreender a natureza dos problemas que as afligem e, organizadas, descobrirão que para além desse neoliberalismo opressor, excludente, marcado pela barbárie, surgem novas alternativas – políticas, econômicas e sociais – que o farão desfazer-se no ar não obstante sua pretensa solidez.

65

NOTAS

¹ A partir de 1917, sob a influência de Otto Bauer que regressava da Rússia os marxistas austríacos passaram a adotar posturas mais *internacionalistas e abertas à compreensão do processo revolucionário iniciado na Rússia, (...)*, modificando, assim, o perfil da social-democracia interna. (MARRAMAO, 1986, p.227). Otto Bauer, ao lado de Max Adler, segue a inspiração neokantista e do positivismo de Ernst Mach, quando *procuram transformar o marxismo numa ciência empírica, numa sociologia das sociedades capitalistas, ...* (SANTOS, 1999, p. 25).

² As manifestações da esquerda austríaca foram amplamente divulgadas na imprensa de vários países, tendo repercutido no interior do *movimento operário internacional*. Após a queda do Estado czarista (Revolução de fevereiro) seguiu-se uma onda de greves no interior da Áustria.

³ Escreveu 34 livros, 235 artigos e 25 panfletos. Sua principal obra foi "A estrada para servidão". Faleceu em março de 1992.

⁴ Durante os anos sessenta o Chile foi governado por democratas cristãos, apresentando-se com um sistema político marcado pela *correlação histórica entre fenômenos que apareciam dissociados em outros países da América Latina. ... industrialização substantiva com um peso crescente de intervenção estatal na economia, ... processo de democratização substitutiva, vários setores se incorporavam, progressivamente, ao sistema político e a melhoras nos seus níveis de vida e à existência de um regime político-democrático*. (GARRETÓN,



1988, p.141) Ao final desse período desencadeia-se uma *crise de confiança no modelo de desenvolvimento capitalista. ... crise do Estado de compromisso ... isolamento e desgaste sofrido pelos atores políticos que tinham assegurado até então a direção estatal. O sistema democrático perde legitimidade* (GARRETÓN, 1988, p.144). Quando Salvador Allende assumiu o poder, o país apresentava essa configuração: forças civis e Estado estão articulados, porém essa condição começa a mudar. Abrem-se espaços para as direitas, e em 1973 as Forças Armadas aparecem como as únicas capazes de tirar o país da crise em que estava imerso. O general Pinochet assume o poder como chefe da Nação, reunindo forças tecnocráticas, grandes grupos financeiros e promovendo uma grande escalada repressiva.

⁵ Diante do proclamado princípio de descentralização aplicado à Educação, esta passou a ser tão controlada pelas instâncias centrais de poder como jamais visto. Através de um Sistema Nacional de Avaliação da Educação, atualmente situado no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas, o MEC controla os resultados de todos os níveis de Ensino (Sistema de Avaliação da Educação Básica/SAEB, Exame do Ensino Médio/ENEM e do Exame Nacional de Curso/ENC (PROVÃO)).

⁶ Antônio Ermírio de Moraes, uma das vozes mais respeitadas do empresariado brasileiro, ao lado de outros, em entrevista à revista *Isto é Dinheiro* (196, 30.05.01) avalia a crise energética, anunciando as repercussões econômicas, com o agravamento da crise política e social em curso. Representante da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) em discurso pronunciado a 30.05.01, adverte para os efeitos da crise energética e sobre a própria estabilidade institucional.

⁷ Nesse particular, em muito devemos à liberdade de imprensa que, no Brasil de modo especial, tem desempenhado um papel pedagógico significativo. A informação e a crítica são elementos fundamentais ao conhecimento, para que os cidadãos se posicionem frente aos fatos.

REFERÊNCIAS

66

ANDERSON, Perry. In: SADER, Emir (Org.). **Pós-neoliberalismo: As políticas sociais e o Estado democrático**. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

ATTUCH, Leonardo & SÁ, Luiz Fernando. Retrato do desencanto com o Brasil. **Isto É Dinheiro**. n. 196, 30.05.2201. Entrevista com Antonio Hermirio de Moraes.

BOBBIO, Norberto. **Liberalismo e democracia**. 3 ed., São Paulo, 1990.

BORÓN, Atílio. A sociedade civil depois do dilúvio neoliberal. In: SADER, Emir (Org.). **Pós-neoliberalismo: As políticas sociais e o Estado democrático**. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

BRUNO, Lúcia. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade (Org.). **Gestão democrática da Educação: desafios contemporâneos**. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

CABRAL NETO, Antonio. **Democratização da educação no Projeto Nordeste e seus desdobramentos no Rio Grande do Norte: a memória reconstruída**. 1985. Tese (Doutorado em Educação). São Paulo, USP, 1995.

GARRETÓN, Manuel Antonio. Evolução política do regime militar chileno da transição para democracia. In: O'DONELL, SCHMITTER & WHITEHEAD (Orgs.). **Transições do regime militar: América Latina**. São Paulo: Paz e Terra, 1988.



GERMANO, José Willington. A transformação da questão social e a educação. **Conferência** anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência/SBPC. Natal/RN, 1998 (Texto mimeografado).

HILARY, Wainwright. **Uma resposta ao neoliberalismo**: argumentos para uma nova esquerda. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

HOLANDA, Cristóvão Buarque. O caminho da Modernidade ética é a educação. **Informe ANDES**. Brasília. n. 104, abr., 2001, p. 11.

MARRAMAIO, Giocomo. Entre bolchevismo e social-democracia: Oto Bauer e a cultura do austromarxismo. In: HOBBSAWM, Eric J. (Org.). **História do marxismo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

QUEIROZ, Maria Aparecida de Queiroz. **EDURURAL/NE no Rio Grande do Norte**: o desafio de transformar a administração educacional municipal (1980/1985/1987). 1997. Tese (Doutorado em Educação). São Paulo, USP, 1997.

ROVIGHI, Sofia Vanni. **História da filosofia moderna**: da Revolução científica a Hegel. São Paulo: Loyola, 1999.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 1999.

SANTOS, Milton. O mundo, o Brasil & globalização. O horror não dura eternamente (entrevista). **Rumos**. n. 4, jun. 1977.

STADITE, João Pedro & TEIXEIRA, GERSON. Os enganos da reforma neoliberal no campo. **Cadernos**. n. 229, fev./mar. 2001.

STADITE, João Pedro. Banco Mundial e FMI. **Cadernos**. no. 229, fev./mar. 2001.

THERBORN, Göran. A crise e o futuro do capitalismo. In SADER, Emir (Org.). **Pós-neoliberalismo: As políticas sociais e o Estado democrático**. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

TOMMASI, Livia De; WARDE, Mirian Jorge; HADDDAD, Sérgio (Orgs.). 2 ed. **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1998.

WEIS, Luiz. A lei, ora a lei. Artigo. Disponível em <http://www.estado.estadão.com.br/edição/pano/99/08/09/ARTBTXT.HTM>. 10.08.99. Acesso em 14.05.01.



O DISCURSO TELEVISIVO O MECANISMO DA PARTICIPAÇÃO IDEOLÓGICA

João Baptista Campanholi

Prof. do Departamento de Educação da UFRN

RESUMO

Nota-se, cada vez mais, que os programas instrutivos e educativos produzidos pela TV Educativa se valem das formas discursivas presentes na chamada TV Comercial e que constituem os diversos **gêneros**, tais quais: a Telenovela, a Reportagem, o Telejornal, os Jogos Televisivos, os "Shows", etc.

No presente artigo, o autor desenvolve uma análise da estrutura discursiva da televisão, evidenciando o fenômeno do mecanismo de **participação ideológica**, sem a qual é impossível a compreensão e o consumo de qualquer modalidade de discurso, sejam eles: educativos, instrucionais, informativos, dramáticos, etc.

Configurando-se que tal participação ideológica é anterior a qualquer outra forma de participação, seja ela psicológica ou política, o autor demonstra que o efeito de **Reconhecimento/**

ABSTRACT

It is noticed, more and more, that the instructive and educational programs produced by the TV Educativa (Educational TV) make use of the discourse forms present in the so-called Commercial TV that constitute the several **genres** such as: **Telenovela** (televised soap opera), TV Report, TV News, Televised Games, the Shows, etc.

In the present article, the author develops an analysis of the discursive structure of television, evidencing the phenomenon of the mechanism of **ideological participation**, without which it is impossible the understanding and the consumption of any discourse modality, whatever they are: educational, instructional, informative, dramatic, etc.

Taking into consideration that such ideological participation is previous to any other participation form, either psychological or political, the author demonstrates that the effect

Desconhecimento, produto e efeito do discurso ideológico (e da própria ideologia), é o elemento fundamental e indutor que leva o telespectador a se relacionar, de forma inconsciente e conivente, com o discurso televisivo, condição "*sine qua non*" para seu consumo. Evidencia, também, que tal processo de **Reconhecimento/Desconhecimento** e de conivência se opera através da presença, nesses discursos (aliás, como em qualquer outro), de um triplo efeito resultante da narração discursiva, que, ao ser produzido, se nega como tal, dando ao discurso uma aparência de naturalidade, espontaneidade e universalidade, atributos próprios da ideologia.

Desta forma, no presente artigo, exemplificando com os discursos da **Telenovela** e do **Telejornal**, o autor demonstra **como** pela narração televisiva, de qualquer gênero e independentemente do conteúdo expresso pelos discursos e da consciência de seus autores e de seus consumidores, é relançada, através da forma do "**Personagem/pessoa**", a imagem/ideia do "**indivíduo/Sujeito**", alicerce da ideologia dominante.

of **Recognition/Non-recognition**, product and effect of the ideological discourse (and of ideology itself), is the fundamental and inducing element that takes the viewer to connect him/herself, in an unconscious and conniving way, with the television discourse, *sine qua non* condition for its consumption. The author, also, makes it clear that such process of **Recognition/Non-recognition** and of connivance is produced by the presence, in those discourses (in fact, as in any other), of a triple resulting effect of the discursive narration that, when being produced, denies itself as such, giving to the discourse an appearance of naturalness, spontaneity and universality, attributes proper to ideology.

This way, in the present article, exemplifying with the discourses of **Telenovela** and of **TV News**, the author demonstrates **how** in the television narration, of any genre and independently of the content expressed by the discourses and of their authors' and consumers' conscience, it is re-introduced, through the form of **Character/person**, the image/idea of the **individual/Subject**, foundation of the dominant ideology.



INTRODUÇÃO

Na tese de doutorado que defendemos junto à Universidade de Caen, França, intitulada "A Produção Televisiva Educativa: o relançamento do discurso ideológico", logramos, assim o cremos, demonstrar que o consumo do discurso televisivo em quaisquer de seus gêneros: telenovela, telejornal, teleaula, tele-"show", e outros, está sedimentado no mecanismo da participação dos telespectadores, e que essa participação, sendo de caráter primordialmente ideológica, se processa através do reconhecimento do personagem do discurso como pessoa-sujeito, fato que Louis Althusser denomina: interpelação do indivíduo-concreto em sujeito-concreto, fundamento de toda possibilidade da disseminação ideológica.

A Televisão Educativa recorre, em seu processo de ensino, aos formados advindos dos diversos gêneros da chamada televisão comercial, de sorte que uma teleaula pode ser elaborada a partir do discurso dramático, do discurso informativo, do discurso de novidades, do discurso de jogos televisivos, etc. Recorre, digamos assim, aos discursos mais comuns aos denominados "Meios de Comunicação de Massa" e, em especial, aos da Televisão.

70 É necessário, aqui, atentar para o fato que essa denominação dos meios, nascida na sociologia da comunicação, vem sofrendo já há algum tempo, uma forte oposição crítica da parte de renomados autores, tais como: Louis Althusser, Antonio Gramsci, Jean-Marie Piemme, Nicos Poulantzas, Jean Baudrillard, Paulo Freire, Muniz Sodré, entre outros. Sobre o tema, assim afirma o sociólogo Gabriel Cohen: "As noções básicas que orientam as versões dominantes da análise sociológica da Comunicação e da Cultura em sociedades contemporâneas não possuem valor teórico, porque correspondem à incorporação a-crítica de noções originárias de contexto claramente ideológico" (CAMPANHOLI, J.B., 1982).

Para Jean Baudrillard os denominados meios de comunicação de massa são, na verdade, meios da "não-comunicação": "O que caracteriza os meios de massa é que eles são anti-mediadores, intransitivos; eles fabricam a não comunicação – se aceitarmos definir comunicação como troca, como espaço recíproco de uma palavra e de uma resposta e, portanto, de uma responsabilidade (...) eles são o que interdita para sempre a resposta o que torna impossível todo processo de troca (a não



ser sob a forma de *simulação* de resposta, ela mesma integrada ao processo de emissão (...). Não há teoria dos meios” (BAUDRILLARD, 1972).

Paulo Freire afirma que a verdadeira comunicação é “a co-participação dos indivíduos no ato de pensar” o que implica em “uma reciprocidade que não pode ser rompida” (Apud LIMA, 1976). Opondo-se radicalmente à visão de comunicação como transmissão diz: “O que caracteriza a comunicação (...) é que ela é diálogo (...) somente o diálogo, verdadeiramente comunica.”

Estas observações iniciais servem para que o leitor perceba que ao analisarmos, em seguida, o discurso televisivo, estamos entendendo que a Televisão é, na verdade histórica, um Aparelho Ideológico de Estado, e é nessa condição que é elaborada e difundida a ideologia, conforme descreve Louis Althusser (1976), em sua obra *Posições II*.

O DISCURSO TELEVISIVO E A IDEOLOGIA

Nós já sabemos que a ideologia produz (e é produto) de um duplo efeito: ela nos dá a ver relações imaginárias através das quais, e ao mesmo tempo e movimento, esconde as relações reais; ela realiza, portanto, um processo de *reconhecimento-desconhecimento*.

Em sua obra “*La Propagande Inavuéé*”, J.M. Piemme (1975) submete a uma análise crítica um dos gêneros mais usuais da TV, aquele que, para a grande maioria de críticos e intelectuais – mesmo os de linha marxista e considerado como gênero menor, sem profundidade, nada mais que um divertimento, que uma ficção: a Telenovela.

Piemme, ali, demonstra o contrário: “A telenovela é um fragmento do texto ideológico da formação social onde ela acontece; ela não representa o real, ela é real [...] e intervém na manutenção da dominação de uma classe sobre outras.”

Impulsionando um pouco mais longe as conclusões de Piemme, nós adiantamos o seguinte: a Televisão, como Aparelho Ideológico de Estado, é um fragmento do texto ideológico da formação social; ela produz (elabora) um discurso que está presente em todos e quaisquer gêneros expressivos que compõem o todo de sua programação e que tem, por função, inculcar a ideologia e, portanto, intervir, a seu modo, na manutenção da hegemonia de uma classe sobre outras.



O que acabamos de dizer implica que:

a) na TV se opera um trabalho de *produção discursiva*; quer dizer, o discurso é o resultado de uma prática material operada por “agentes” para ela designados;

b) os produtos característicos desse trabalho – bens imateriais – constituem-se em discursos;

c) existe entre todos os gêneros televisivos uma unidade discursiva – mais ainda, um discurso transportado: o discurso ideológico, que dá, ele mesmo, razão à existência dos “gêneros”;

d) se os Aparelhos Ideológicos de Estado têm por função (ainda que dissimulada), como organização da Superestrutura, “elaborar e inculcar a ideologia dominante” (POULANTZAS, 1974). É bem através de seu discurso que a TV cumpre esta tarefa (ainda que ela o faça por sua própria organização, esta, também, um discurso);

e) elaborar a ideologia significa então, na TV, produzir um discurso ideológico televisivo. Como os “Aparelhos Ideológicos de Estado não criam a ideologia”, esta elaboração significa *re-lançamento*, vale dizer, ela projeta a ideologia à sua maneira. Ela “toma” a ideologia sob formas discursivas televisivas;

f) inculcar a ideologia significa, no caso da TV, transmitir e *assujeitar* os telespectadores à ideologia.

Após termos estabelecido estas implicações, é-nos necessário construir os limites de nosso empreendimento.

O que nos interessa aqui é analisar e interpretar os discursos televisivos como produtos de uma prática, inserida no conjunto das práticas sociais de uma formação social determinada, para desvendar os mecanismos de elaboração do discurso ideológico televisivo, mecanismos que, no geral, os produtores dos discursos não têm consciência. Afinal, é próprio da ideologia ocultar seu caráter ideológico.

O presente estudo não objetiva verificar se houve ou não inculcação. Estamos envolvidos no esforço de realizar uma análise da *elaboração* da ideologia, pela TV.



A TV apresenta no "corpus" que constitui sua programação uma série de emissões que, à primeira vista, parecem, pelas suas formas e seus conteúdos, serem radicalmente diferentes entre si.

Pode-se, pois, facilmente, diferenciar um "Show" de um "Telejornal", um programa "Esportivo" de uma "Telenovela"; esta, por sua vez, jamais será percebida como um "Musical", etc.

O que nos choca logo de início é exatamente essa "evidência das diferenças", e a um tal ponto que ela nos impõe, em nossa atitude de suspeita, necessária à abordagem crítica, que questionemos tal "evidência".

Não haveria uma *semelhança*, uma *unidade* entre todos esses "gêneros"? Alguma coisa que ali estivesse, ainda que deformada, escondida, dissimulada?

Permitimo-nos, aqui adiantar o seguinte: o que unifica os diversos gêneros é a presença neles do discurso ideológico, uma maneira particular de "ver o mundo".

Se prestarmos atenção, um primeiro traço característico nos vem aos olhos: não importa qual dessas emissões foi elaborada (produzida) para ser vista e ouvida, portanto, não importa qual desses "gêneros" tem, por requisito básico, por condição irremovível, por "qualidade" inerente, a *participação do telespectador*, sem o qual o discurso não se realizaria.

Mas, de que participação se trata? Em que instâncias se inscreve tal participação. Quais são os procedimentos (e se existem) que a facilitam ou a induzem?

O MECANISMO IDEOLÓGICO DA PARTICIPAÇÃO

Nós iremos, como o faz Piemme (1975), deixar de lado o aspecto da participação psicológica, por ser, "ela também um fenômeno ideológico", e porque o suporte da participação é, na expressão televisiva, uma rede de signos produzidos em uma determinada formação social da qual carrega os traços, as marcas, as determinações.

Como qualquer produto, os programas de TV são produzidos para serem consumidos, seja sob a etiqueta de "informação", seja de "divertimento", seja de "arte" ou, ainda, de "ciência ou de "ensino", etc.



Como produtos de consumo, para que eles possam propiciar satisfação aos que os consomem é necessário que os consumidores os utilizem segundo regras específicas.

“A telenovela (e aqui podemos ler: os “gêneros”) não faz exceção a esse princípio: ela satisfaz a quem entra em seu jogo; quer dizer que o telespectador e a telenovela não estão situados, um face a outro, em uma heterogeneidade radical, mas que, ao contrário, existe entre eles uma *convivência*. Esta se traduz no fenômeno da “participação” ... “não de natureza apenas psicológica, mas principalmente, e antes de tudo, a de natureza ideológica, o que nos impede de reduzi-la a uma relação ‘privada’ de um sujeito a um modo de projeção e identificação.”

Não seria uma *convivência* aceitar, por exemplo, que “notícias” tão diversas umas das outras possam se encadear em uma “lógica” temporal que nos parece “natural”, justamente porque viabilizada por essa mesma *convivência*?

Quais são os mecanismos que favorecem essa participação *convivente*?

74

Piemme nos demonstra a falsidade de se crer (como pensou COHEN SEAT e outros) que a imagem estaria em si mesma dotada “naturalmente” de um atrativo participatório; que ela seria uma espécie de magia sedutora que atrairia, sozinha, pelo seu caráter analógico, a atenção e a participação dos telespectadores.

“A imagem não está dotada de um poderio inato, natural, imediato. Ela é um texto cuja lisibilidade tem origem nas práticas de leitura em curso em um dado momento da história da formação serial.”

A *participação* – primeira exigência para o consumo dos produtos televisivos – é engendrada por códigos particulares de narração; por um discurso que no mesmo momento em que favorece essa participação, nega com o seu efeito, como seu *produto*.

O que nos faz participar do telejornal não é certamente sua força como imagem (ainda que ela possa jogar como reforço), mas o fato de que nossa participação está engendrada por mecanismos narrativos, presentes no discurso. Nós dele participamos quaisquer que sejam os “conteúdos” expressos e até mesmo a despeito, às vezes, da bizarria da imagem (basta



relembrarmos do primeiro passo do homem na lua, ou das imagens enviadas pelas sondas espaciais).

Podemos, é claro, não compreender certas “informações” fornecidas, e por razões as mais diversas, mas aceitamos sempre como “natural” a maneira como o discurso as narra.

Parece existir uma “naturalidade televisiva”, uma maneira única e inerente à televisão, de oferecer a informação.

Para que possamos compreender a informação, é preciso “a priori” participar do discurso, é preciso portanto que *reconheçamos* nele alguma coisa de familiar, de evidente; qualquer coisa que nos deixe à vontade.

O que poderia ser tal *reconhecimento*?

“Esse ‘*déjà vu*’ não são os processos reais que estruturam uma formação social, mas um *ponto de vista* sobre esses processos. Em outros termos, o que é reconhecido é ‘o mundo’, tal qual a ideologia dominante nos dá a ver.”

Desta forma o real do telejornal é um real produzido por uma estrutura narrativa particular, é um real reconstruído, simulado, uma espécie de reconstrução do mundo segundo um determinado ponto de vista.

O que vemos no discurso do telejornal não é como ele pretenda que seja – o mundo real, mas um *discurso real sobre o mundo*.

Através de seu arsenal discursivo – imagens, sons, ruídos, planos, seqüências, etc. – a TV fabrica, em sua lógica narrativa, um discurso próprio *sobre o real*, mas simulando que se trata mesmo do real que lá está, e em dissimulando tal simulação, o “real” do discurso pode-se dar como análogo do real.

Este duplo jogo, simulando e dissimulando a simulação, serve ao telejornal para que ele possa aparecer como um discurso emanado do real enquanto que, em verdade, ele é um discurso sobre o real, e, por conseqüência, um discurso que “diz” o mundo de um certo ponto de vista imediatamente reconhecível que é o mundo oferecido pela ideologia.

Um tal discurso se caracteriza pela negação de si mesmo como um produto e pela afirmação de si mesmo como sendo a própria realidade. Aliás, fato confirmado até pelos bordões que a TV cria: “O mundo em sua casa”, “A verdade como ela é”, “Aldeia global”, “Janela para o mundo”, etc.



O APRESENTADOR COMO PERSONAGEM/SUJEITO

Um telejornal geralmente se compõe de um ou de vários apresentadores que têm como tarefa, na estrutura narrativa, servir de ligação entre os diversos acontecimentos que nele são “narrados”, ao vivo ou gravados, em sons e imagens.

O apresentador ocupa, pois, o lugar *central* nesse discurso. É somente através dele que podemos participar do discurso, já que ele representa o “ponto de fuga” na arquitetura narrativa.

Se na telenovela é o ator/personagem que “cristaliza as condutas de participação na medida em que favorece a colusão do espectador e da ficção”, no telejornal o apresentador/personagem é quem promove tal colusão entre o telespectador e a “realidade” simulada pelo discurso narrativo, da mesma forma como nos jogos televisivos ou no programa de variedades esta tarefa é realizada pelo apresentador-chefe do programa.

A presença do apresentador/personagem aparece como uma evidência natural sem que nos apercebamos que ele é um dos *efeitos discursivos*, um elemento da estrutura narrativa e, como tal, ele não está ali por si mesmo, ele tem, no discurso, outras funções além de “informar”, “analisar” e nos oferecer ‘o mundo como ele é’”.

A pertinência do apresentador/personagem ao discurso não é natural, inerente, ela tem um sentido porque “uma narração é sempre feita de funções (...) tudo ali tem um sentido ou nada tem” (BARTHES, 1977).

Como componente da estrutura narrativa o apresentador/personagem do telejornal tem um estatuto semelhante ao do ator/personagem da telenovela: ele é um catalisador para a participação necessária ao consumo do discurso.

Entretanto, qual é o universo no qual “age” esse personagem?

A narração telejornalística, como a da Telenovela ou da Teleaula, é uma narração fraturada, descontínua e lacunar; constituída de presenças e ausências, de “ditos” e de “não-ditos”. No discurso o que é “dito” não se explica senão pelo que ali não é dito (por exemplo: o discurso não diz que é um discurso sobre a realidade e, assim, afirma-se como sendo discurso da realidade).



O jogo de reconhecimento/desconhecimento, característica do discurso ideológico sendo praticado, inexoravelmente no discurso jornalístico televisivo (e o é, também, em outras formas de expressão) resulta em um imediato reconhecimento: o mundo imaginário proposto pela ideologia; e um desconhecimento: o mundo real, histórico, processo de constituição dos seres e de suas significações.

No discurso da telenovela o personagem é o artífice do processo participatório; através dele o telespectador “ali se implica, divide, discute, aprova ou discorda” (PIEMME, 1975).

O mesmo procedimento ocorre no discurso telejornalístico.

O apresentador/personagem ou meta-enunciador como o denomina Eliseo Veron (1981), ocupa uma posição cardeal no discurso informativo, não tendo, em si, nenhuma relação com o “natural”, com a realidade concreta dos acontecimentos sobre os quais o discurso “fala”. Seu estatuto é efeito/produto do discurso e como resultado prático, possibilita a construção de uma lógica interna da narração que permitirá que uma série de materiais sígnicos, os mais diversos e hererogêneos, visuais/sonoros, descontínuos e lacunares se encadeiem em uma narração “linear” que é apreendida pelo telespectador não como *narração*, mas como um duplo da realidade, como uma reprodução desta (vale, aqui, lembrar que a realidade sendo “um processo temporal de constituição dos seres e de suas significações”, como explica Marilena Chauí, na obra “O que é ideologia”, não é passível de ser percebida pelos órgãos dos sentidos e, conseqüentemente, muito menos *transmitida*).

Analisando a construção discursiva do evento do acidente de “Three Miles Island” pelos meios de comunicação da França, Eliseo Veron constata: “A unidade deste vasto programa de uma hora e meia que é o “ANTENNE-2 MIDI” (BARTHES, 1977), repousa inteiramente sobre a multifuncionalidade do meta-enunciador: fonte legítima e legitimadora do discurso, “ele dá a palavra a outros e estabelece, constantemente diálogos com os enunciadores secundários; é ‘ele’ quem pronuncia a reflexão que leva ao fechamento de um tema, quem fornece as frases de encadeamento de um evento ao seguinte [...], sua autoridade abrange gêneros discursivos diversos, fora da informação: fragmentos do estilo ‘magazine’, números musicais [...] chamadas de emissões que serão posteriormente transmitidas...”.

Espécie de sábio-herói o apresentador/personagem como “interlocutor de todos, conversará tão à vontade com um político ou agricultor quanto com uma atriz. Seu discurso desliza sem cessar da realidade à ficção: com a mesma empostação de voz ‘ele’ anuncia o início das informações e o da telenovela.”

Se no discurso televisivo ‘tradicional’ da informação, o apresentador/personagem esforçava-se por se mostrar capaz de trazer o real até nossa casa, tal qual ela o é, hoje o moderno meta-enunciador visa um resultado oposto: “ele cria uma distância, não entre ‘ele’ e nós, mas entre ‘ele’ e o real. Nele a objetividade se mede, não pelo peso do testemunho, mas pela sua capacidade de criar o espaço necessário à avaliação, à interrogação, à prudência.”

O telejornal repousa inteiramente na ‘capacidade’ do apresentador/personagem de se *vedetizar*, seja valendo-se de mecanismos dramáticos (gestos, expressões faciais, etc.) seja por meio de traços característicos de beleza física, charme, simpatia, etc., o que resulta na *personalização da informação*.

O telespectador é, desta forma, conduzido ao processo participatório necessário, incondicionalmente, ao consumo das notícias, pela presença desse personagem do discurso, imediatamente percebido, ao mesmo tempo, como enunciador, pessoa e *Sujeito*, no sentido ideológico de um ser completo, psicologicamente um, unidade humana real, senhor absoluto de seus atos, de sua ação, sem que o perceba, que o reconheça como *produto* e *efeito* de um discurso. Desvanece desta forma o discurso enquanto tal, dando lugar à ilusão (não percebida) do real.

Encadeando fatos os mais diversos e dando uma aparência de unidade “natural” a essa estruturação discursiva, o apresentador/personagem/pessoa/Sujeito engendra a conduta participatória do telespectador, que é, também, favorecida por outros elementos sógnicos como o surgimento na tela de seu nome, do local de onde fala, da música tema, da voz em “off”, e outros.

Essa participação conduz o telespectador ao “real”, ao “mundo”, mas a um “mundo” que é visto somente a partir desse nosso representante vicário que é o apresentador.

Ora, o público espera do telejornal que ele o faça conhecedor do que se passa no mundo, no dia a dia.



Tal expectativa já comporta sérios pressupostos.

De início, o público está conivente com a forma estabelecida de relação entre o enunciador e o receptor que é um modo unívoco e unidirecional e que dá ao primeiro o direito de ser o juiz dos acontecimentos porque pressupõe que “o primeiro está capacitado a determinar a importância do evento.

Em seguida esta “conivência” (imposta de forma inconsciente e dissimulada, pois, ideológica) autoriza o enunciador a descrever, comentar, explicar e julgar os fatos, quaisquer que eles sejam.

O discurso narrativo do telejornal oferece uma imagem do apresentador/personagem como “uma pessoa psicologicamente una, dada na unidade de sua consciência, fonte absoluta de seus atos e sempre parecida consigo mesma” (PIEMME, 1975), oferece-a como centro do universo informacional.

Assim como o personagem/pessoa de que nos fala Piemme, o apresentador / personagem / pessoa, do telejornal é o produto de um triplo efeito do discurso: “o de *centramento*, o de *naturalização* e o de *autonomização*.”

O apresentador aparece-nos *centrado* porque todos os acontecimentos narrados pelo discurso o são em relação a ele, mesmo com a introdução de co-apresentadores (especialistas, repórteres, etc.). Nada surge no discurso da informação que não seja através dele. Como o herói folhetinesco é através dele “que um disparate de signos pode adquirir sua ‘coerência’, porque somente ele fixa a importância desses signos” e os hierarquiza no seio da intriga.

O apresentador/personagem tem, como o herói da telenovela, um objetivo fixado. Enquanto que para este a solução da trama é o fim de suas atividades, para o apresentador/personagem o mesmo se dá, porque com o fecho do acontecimento sua tarefa está cumprida e, como um perfeito pesquisador da “verdade”, ele se lançará de novo em busca de um outro evento.

É pelo efeito de *centramento* que o telespectador se vê como “duplo” do apresentador, condição “*sine qua non*” para que ele possa participar e consumir as notícias que lhe são narradas.



O efeito de naturalização no discurso da telenovela é para Piemme o que Genette diz sobre a narração literária: “é o ato de naturalizar ou de *realizar* (no sentido de fazer passar por real) a *ficção*, dissimulando o que ela tem de *arranjo*, (...) quer dizer, de artificial.”

Ora, o telejornal não visa fazer passar por real o que é ficção, mas fazer passar por *natural* aquilo que é *produto* e *efeito* de um discurso, de um engendramento narrativo, que transforma um discurso *sobre* (o real) em um discurso *do* (real).

Diz Piemme: “o efeito de naturalização tira seu nome da cobertura de inocência e naturalidade que o discurso lança sobre si mesmo com o intuito de que se tome por pura e simples ‘representação’ o trabalho pelo qual a telenovela se constrói. O universo ficcional que resulta de um tal discurso surge, em sua transparência, como a reprodução de uma realidade que lhe é exterior. A ficção parece, desta forma, redobrar o real que, necessariamente, a precederia.”

O efeito de naturalização, no entanto, no discurso do telejornal se dá de forma diferente daquela da telenovela porque, enquanto esta se dá como “representação”, como “ficção”, o telejornal se apresenta como “real”, “o próprio mundo”, “natural”.

De qualquer forma os dois gêneros de discursos dissimulam o mesmo fato: que não são naturais, mas produtos discursivos, pontos de vista *sobre* o real.

Como eles dissimulam que são simulações (do real) eles se inscrevem no rol dos *simulacros*, naturalizando, assim, o que é produto social de um trabalho: o processo discursivo.

A presença do apresentador/personagem/pessoa, seu desempenho na cena, a produção e combinação de uma série de signos icônico-sonoros e todos os outros componentes do discurso do telejornal aparecem para os telespectadores como coisas “naturais”, como semelhantes ao que são na vida material real, o que impede de apreendê-los como *efeitos produzidos pelo discurso*.

“Nesta metáfora tão utilizada e tão pouco suspeita se concretiza toda a mistificação de um discurso que produz [um efeito] e esconde que produz.”



O telejornal é um discurso narrativo sobre o “mundo”, que não pode se apresentar como tal sem correr o risco de se desmistificar a si próprio, de perder sua imagem de portador do mundo.

Fazendo do apresentador/personagem/pessoa a chave de leitura e o centro da narração, o discurso atribui no mesmo instante, uma função secundária à situação narrativa produzindo assim o efeito de *autonomização* pelo qual os telespectadores percebem o apresentador como *um sujeito* independente, das situações narrativas que ele vai “viver”.

Para os telespectadores os fatos, os acontecimentos, os eventos e o apresentador são objetos distintos, separados, quando todos têm a mesma “natureza”, porque todos não são nada mais que produtos sógnicos do discurso no qual acontecimentos e enunciador são elementos do mesmo processo. Um é a razão do outro, porque o apresentador só existe (como efeito) porque ele narra “acontecimentos” e os “acontecimentos” só podem “existir” nesse discurso na medida em que “existe” o apresentador que os narra.

Mas, não é dessa forma que os telespectadores os apreendem, eles os tomam como *autônomos*, isto é, o narrador separado do narrado.

O efeito de *autonomização* do apresentador/personagem/pessoa completa com os efeitos de *centralização* e de *naturalização*, a função ideológica principal do discurso: a *interpelação do indivíduo em Sujeito*, fundamento do processo ideológico e chave para o consumo e compreensão do discurso narrativo.

A presença da “interpelação do indivíduo em Sujeito” está em toda parte, mas nosso interesse aqui foi o de recuperá-la na estrutura narrativa do telejornal como efeito (presente em qualquer outro discurso dessa mesma prática televisiva).

A televisão pretende ser objetiva em sua tarefa de informar, no entanto, podemos afirmar que o que ela oferece e é consumido não é nada mais que “signos da informação”, signos produzidos pelo discurso e pelo discurso mesmo apagados, escondidos, negados como tais.

O mesmo ocorre com a consumação da tecnicidade através do imenso mercado de “signos gadgets”: o consumidor de informações consome em lugar delas, os seus signos; uma série de evidências, de estereótipos, de mitos através dos quais o discurso engendra seu



reconhecimento como “aquele que informa”, um reconhecimento que tem como efeito, negá-lo como produto, produzindo desta forma um desconhecimento. É um efeito próprio da ideologia impor (sem parecer que impõe) evidências como evidências que não podemos *reconhecê-las* como tais.

Face a uma “notícia de um telejornal nós somos obrigados a exclamar: é evidente, é uma informação”. E ainda mais, uma informação que parece emanar dos próprios eventos, portanto, dotada de uma “naturalidade” e “espontaneidade”.

Um dos signos presentes nesse discurso é o “signo-tempo”, porque o discurso impõe, ao tempo cronológico, seu tempo-lógico uma evidência discursiva. De que maneira atrair o interesse constante do telespectador para uma realidade de acontecimentos ininterrupta?

Podemos nos indagar qual é o mecanismo que possibilita amalgamar em um tempo real restrito (cronológico) de duração de um telejornal, um tempo exterior a ele (o dos acontecimentos)? Como discurso narrativo, o telejornal tem sua própria “lógica”. É assim que “a realidade de uma seqüência não está na continuação natural das ações que a compõem, mas na lógica nela exposta” (BARTHES, 1977), e que cria seu próprio tempo. Eis aí *um signo que tem a aparência de tempo, e não tem a aparência de signo*.

Não é por acaso que se pode ouvir, seguidamente, o apresentador dizer ao fim de uma emissão: “você verão a continuação desses fatos em nossa edição das 13 horas de amanhã”, como se os acontecimentos se suspendessem às 20 horas e trinta minutos para continuar no dia seguinte.

De que tempo se trata aqui? Do tempo real dos acontecimentos ou do tempo do discurso?

Pode-se afirmar que o tempo-lógico do discurso passa a comandar, substituindo o outro: o cronológico. Verdadeira ficção!

Através de mecanismos de narração, o telejornal (tal a telenovela, o filme, um seriado, uma teleaula) cria retardamentos e antecipações que lhe permitem expor, em um tempo que lhe é próprio, a continuidade seqüencial cronológica dos fatos.

O que Piemme (1975) afirma para a narrativa folhetinesca, parecem-nos, sem dúvida, aplicável à narração telejornalística: se a telenovela



“anunciasse de saída a verdade do enredo (o que parece ser seu objetivo final) ela se aboliria como narração. Não existindo senão que por sua capacidade de retardar uma solução que poria ponto final tanto à estória contada quanto ao ato narrativo, a narração está obrigada a atrasar um saber do qual ela pretende ser a lenta reconstituição.”

Se aceitamos que o suspense é o processo de constante criação de espera de soluções, de fechos, de definições da trama, muito mais que nas narrações “ficcionalis” (que se pretende recriação do real), no discurso “realista” do telejornal podemos encontrá-lo, pois aqui o suspense parece ser ainda mais “natural”, pois “existe” na própria realidade que parece estar no telejornal.

Isso permite à narração telejornalística ser sempre feita de suspense, sempre narração incompleta, fracionada, dos acontecimentos narrados. O telejornal é uma telenovela sempre inacabada. Um Fênix moderno, renascendo dia-a-dia das cinzas eletrônicas, que não se dá como produto de mecanismos discursivos dilatatórios, urdidos no e pelo discurso mas como resultado do “acaso” do “destino”.

Na telenovela (e isto é mais evidente nas produções modernas) a “ficção deve se apagar, em proveito de uma “realidade”, de uma “veracidade” (“é assim que acontece na vida!”).

No telejornal é preciso apagar a idéia de que é recriação do mundo, é preciso negar que o mundo apresentado é um mundo narrado, produto discursivo, para que os telespectadores o percebam como o mundo real mesmo, o mundo trazido até nossa casa. O discurso telejornalístico parece não ser um *discurso explicativo sobre o mundo real* (e, portanto, sempre uma opinião, um ponto de vista), mas, sem, o próprio mundo.

Os heróis da ficção são substituídos no telejornal por “gente de verdade”, agentes da história, “sujeitos livres”, completos que povoam o mundo, cada um com suas estórias, seus dramas, suas alegrias, seus problemas. Neste universo discursivo o herói pode ser cada um de nós. Os presidentes, os ministros, a dona-de-casa, as vítimas de um atentado, o operário, o patrão; todos se tornam pequenos ou grandes heróis dessa narração. A cada dia e para sempre renovável, este personagem/Sujeito se nega pelo discurso que o produz e surge como agente real do cotidiano, da vida.



O discurso do telejornal pretende transmitir a realidade, isto é, os fatos, as pessoas e coisas operando em um mundo exterior a ele e que incorporaria uma grande dose de incerteza pois nada ali está completamente fixado, acabado.

Os reféns de um grupo de ativistas poderão, nas horas ou dias futuros serem assassinados ou libertados. A polícia ou o exército conseguirá ou não encontrá-los. Os ativistas poderão ou não escapar. Desta forma o discurso narrativo do telejornal se vale de duas modalidades de suspense, integrados na mesma lógica: um, inerente à estruturação, digamos, formal da narração, e outro inerente ao nível do conteúdo do evento em si mesmo: todos os dois lacunares, fragmentares e descontínuos; impostos, entretanto, no discurso como coerentes, integrados e completos.

Como narração ele é um discurso real (já que fragmento do contexto cultural onde se dá) e não a realidade que ele pretende transmitir.

Ele é um discurso real sobre a realidade, sobre a sociedade, sobre os eventos e, portanto, um ponto de vista, um modo de ver esta realidade, sociedade e os eventos.

84

Podemos constatar que no discurso do telejornal (e isso vale para qualquer outro gênero de emissão) os indivíduos (na verdade signos de indivíduos) que aí transitam têm entre si uma unidade de semelhança, independentes dos lugares sociais que ocupam, de suas religiões, de suas filiações particulares, etc. As "pessoas" que transitam na tela, no momento da "comunhão" ideológica-informativa, estão instituídas como personagens/pessoas: psicologicamente únicos, trans-históricos, o que evidencia claramente que um tal discurso emana da "visão burguesa do mundo" para a qual o indivíduo é o fundador da estrutura social, portanto, senhor de sua própria vida material e nunca aparece como sujeito-objeto dessa estrutura, mas como seu "SUJEITO".

A idéia burguesa de SUJEITO é o que unifica as "pessoas" presentes nesse discurso, de onde vem a impressão que eles são sempre semelhantes (em sua "natureza-humana") a despeito das diferenças impossíveis de se negar. Como todos são iguais perante a Lei, todos são iguais diante da câmera.

É esta coerência em relação ao imaginário social imposto (a ideologia) facilmente *reconhecida* pelo telespectador que implica e favorece as condutas



de participação que leva a reconhecer na tela um seu duplo ou um seu contrário, visto que o que o liga ao discurso é a “consciência ideológica” que eles têm de si mesmo como ser humano, como Sujeito.

Nesse mecanismo de *reconhecimento* ideológico e *desconhecimento* da simulação operada reside a base do mecanismo de participação, sem a qual é impossível consumir o discurso.

“O discurso narrativo não é um simples estruturamento suscetível de veicular os conteúdos mais diversos, dos mais reacionários aos mais progressistas, ele está em sua própria forma atado a uma visão burguesa do mundo porque conduz, em cada ação, a uma concepção particular de indivíduo.”

Reconhecendo o personagem/Sujeito como seu duplo, o telespectador *desconhece* que tal reconhecimento foi engendrado pelo discurso que adquire, assim, uma “evidente naturalidade”, com a qual o discurso reproduz as condições de possibilidade de sua função ideológica.

Isso sem atentar para o fato de que o que vemos na tela da televisão não são pessoas, objetos e coisas, mas signos eletrônicos construídos pelo bombardeamento de elétrons no écran do vídeo, signos construídos pela justaposição de milhões de pontos encandecidos sequencialmente organizados em “frames” (quadros) estáticos e que, pela capacidade de persistência retiniana (descoberta pelo abade Nollet no século 18) nos dá a ilusão de imagens em movimento.

Signos eletro-eletrônicos: essa a realidade material física de tal discurso! Uma realidade de duas dimensões: largura e altura e que acreditamos ser a realidade das três dimensões.

REFERÊNCIAS

- ALTHUSSER, Louis. *Positions*. Paris: Ed.Sociales, 1976.
- BARTHES, Roland et alli. *Poétique du Recit*. Paris: Ed. du Seuil, 1977.
- BAUDRILLARD, Jean. *Pour une critique de l'économie politique du signe*. Paris: Ed. Tel-Gallimard, 1972.
- CAMPANHOLI, J. B. *Télévision Éducative: la relance du discours ideologique*. 1982. Tese. (Doutorado). France, Université de Caen, 1982.



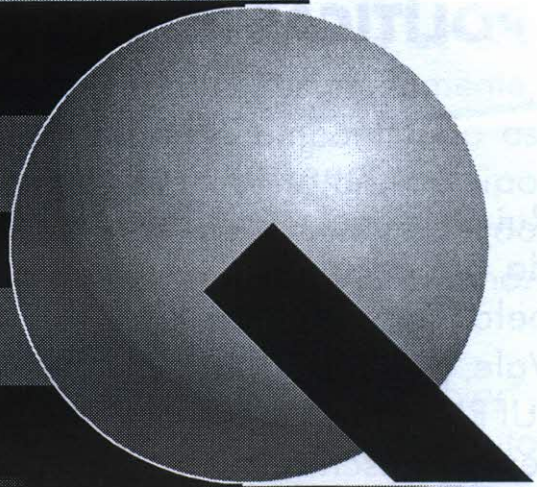
LIMA, Artur. **Comunicação e cultura: as idéias de Paulo Freire**. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1976.

PIEMME, Jean Marie. **La propagande inavouée**. Col. 10/18. Paris: Ed. Union Générale, 1975.

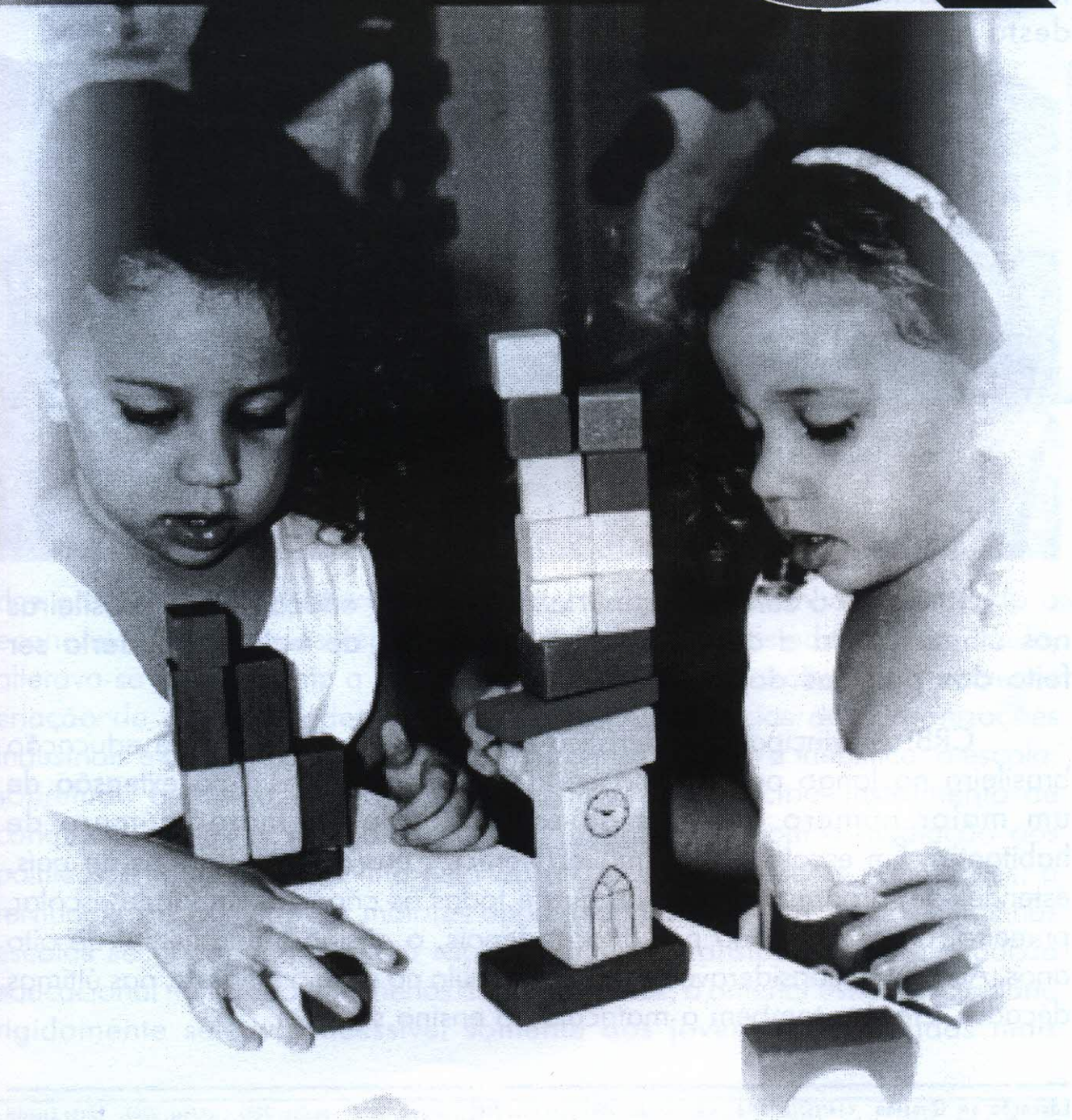
POULANTZAS, Nicos. **Les classes sociales dans le capitalisme aujourd'hui**. Paris: Ed. Du Seuil, 1974.

VERÓN, Eliseo. **Constuire l'élèvenement**. Paris: Ed. Minit, 1981.

ENTREVISTA



ATIVIDADES PEDAGÓGICAS - NEI/URFN, FOTO: RIDAN ROSANE C. BRITO





POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO NO BRASIL

As questões tratadas na entrevista com o professor Celso de Rui Beisiegel, que atualmente é Chefe do Departamento de Filosofia da Educação e Ciências da Educação da FEUSP, foram elaboradas pelo Conselho Editorial da Revista, e as professoras Ana Maria do Vale (IPF/NE), Marlúcia Menezes de Paiva (UFRN) e Vilma Vitor Cruz (UFRN) entrevistaram o professor em uma de suas visitas à UFRN. O texto transcrito foi revisto pelo entrevistado, e a versão final é objeto desta publicação.

FOTOS: VILMA VICTOR



*Celso de Rui Beisiegel,
Professor de Sociologia da
Educação da Faculdade de
Educação da Universidade
de São Paulo.*

88

1. Como o senhor resumiria as políticas educacionais brasileiras nos últimos trinta a quarenta anos e que tipo de balanço poderia ser feito das políticas do governo?

CRB: A principal característica da mudança observada na educação brasileira no longo período recoberto pela pergunta está na **extensão de um maior número de anos de escolaridade ao maior número de habitantes**. Em escala e ritmo muito diferentes nas diversas regiões do país, estendeu-se, progressivamente, a quase todas as crianças em idade escolar, primeiro, o antigo ensino primário e, depois, o ensino fundamental de oito anos. Aumentou consideravelmente a matrícula no ensino médio e, nas últimas décadas, cresceu também a matrícula no ensino superior.



Tenho procurado compreender e explicar o modo como se deu essa expansão da escolaridade no país, nesse período. Resumidamente, poderia dizer que a educação escolar no país mudou acompanhando as mudanças que marcaram a transformação de uma economia de tipo “colonial”, de produção e exportação de matérias-primas e importação de manufaturados, para um modo de produção predominantemente urbano/industrial e capitalista/dependente.

Numa pesquisa intitulada “Ação Política e Expansão da Rede Escolar”, realizada nos primeiros anos da década de 1960, observei que, no âmbito



FOTOS: VILMA VICTOR

dos processos de urbanização e industrialização, que vinham marcando a economia em algumas regiões mais dinâmicas do Estado de São Paulo, alterava-se radicalmente a estrutura do mercado de trabalho, com a intensa criação de oportunidades de trabalho nas burocracias das organizações industriais e de serviços. As populações urbanas passam a identificar a escola, sobretudo a antiga escola secundária, como o principal instrumento de conquista dessas novas possibilidades de trabalho. Com a mediação dos políticos empenhados na luta pela obtenção do voto dessas populações, a reivindicação popular por maiores oportunidades de matrícula dos filhos nas escolas secundárias provocou rápida e intensa transformação da situação educacional no Estado. Em menos do que 20 anos, a anterior escola secundária rigidamente seletiva, acessível somente aos jovens das camadas mais



privilegiadas da população, transformou-se em simples continuidade da antiga escola primária, agora pelo menos tendencialmente aberta à grande maioria dos jovens. Essa transformação do antigo primeiro ciclo do ensino secundário em mera continuidade da escola comum que já vinha acontecendo aceleradamente no Estado de São Paulo durante a década de 1970 consolidou-se, em âmbito nacional, na lei 5.692, de 1971.

A educação de jovens e adultos analfabetos ou pouco escolarizados aparece como um outro capítulo nessa **ampliação das oportunidades de educação escolar para o conjunto da população**.

As políticas públicas de educação durante o período mencionado poderiam classificar-se de acordo com suas orientações em face desse eixo central das mudanças educacionais no país. Como exemplo: no Estado de São Paulo, aquela política de criação de escolas secundárias públicas para atender à pressões populares foi objeto de dura reação por parte dos setores mais conservadores da sociedade. A pesquisa mostra claramente que os segmentos políticos e os governos estaduais de composição predominantemente conservadora procuraram conter o processo de criação de novas escolas secundárias. Já os governantes considerados como “populistas” (Adhemar de Barros e Jânio Quadros) imprimiram maior velocidade ao processo de ampliação da oferta de vagas nessas escolas.

Também no campo da educação de jovens e adultos há exemplos de possibilidade de diferenciação entre políticas mais ou menos comprometidas com os interesses das classes populares: as políticas da União nesse campo variaram bastante, desde posições que excluíram a alfabetização de adultos da atuação do MEC até outras que envolveram recursos substanciais na promoção e no apoio de movimentos que atuam nessa área.

Ainda no campo da educação de jovens e adultos, pode-se diferenciar as políticas educacionais do poder público a partir de outros pontos de vista: assim, embora os governos militares tivessem dado forte apoio à educação de jovens e adultos mediante a atuação do MOBREAL, obviamente essa política era muito diferente da praticada pela União nos primeiros anos da década de 1960. Considerando, agora, como exemplo, a situação aqui no Rio Grande do Norte: sob muitos aspectos, sem nenhuma dúvida, a política de educação de jovens e adultos praticada no Estado



do Rio Grande do Norte, tanto pelo governo Aluizio Alves quanto pelo prefeito Djalma Maranhão, nos primeiros anos da década de 1960, respondiam melhor aos interesses das classes populares do que a educação proporcionada logo depois, pelo Movimento Brasileiro de Alfabetização.

A parte da questão relativa ao balanço das políticas educacionais do governo da União entre 1994 e 2002 é mais complicada, o governo FHC encerrou-se há muito pouco tempo, falta ainda uma possibilidade de avaliação sob uma perspectiva temporal mais alongada. Assim, ressaltando a possibilidade de reavaliações posteriores, eu responderia, resumidamente, que o período foi marcado por **significativo impulso àquele processo de extensão de oportunidades de educação ao conjunto da população**. É bem verdade que o esforço maior ocorreu em setores da educação básica, constitucionalmente atribuídos à responsabilidade dos estados e municípios e em geral conduzidos e financiados pelas administrações locais – não desconsiderando, é claro, os diferentes aportes de recursos da União aos projetos dessas administrações. Nesse campo da educação escolar básica, há iniciativas do Governo da União que considero de grande importância: entre elas, é chave a instituição do FUNDEF, uma política aliás já recomendada explicitamente por Anísio Teixeira. Devo observar, aqui, que as críticas mais conseqüentes ao FUNDEF parecem-me dirigidas muito mais à **exigüidade dos recursos alocados pela União** do que às orientações e idéias que presidiram sua implantação. De um modo geral, **as principais deficiências apontadas na política educacional da União no período explicam-se exatamente pela carência relativa de seus investimentos na educação**. Esta observação, aliás, vale para a política educacional dos poderes públicos: **num país pobre, relativamente carente de recursos, o atendimento às reivindicações populares, a expansão da oferta de vagas e a formação dos professores exigidos por essa expansão foram processos permanentemente conduzidos num contexto de escassez relativa de recursos financeiros**. Aproveito esta afirmação para observar que as críticas à interferência e à influência das agências internacionais na condução das políticas de educação do país, em minha opinião seriam mais acertadas se fossem dirigidas à exploração dos recursos nacionais pela atuação das nações capitalistas centrais. O



que afeta negativamente a política educacional do país é a escassez de recursos decorrente da situação do país no contexto da economia globalizada, e não a ação ideológica do FMI, do BIRD, do BID ou de outras eventuais agências internacionais atuantes na área da educação.

É importante assinalar nestas observações que, em minha opinião, o sistema de alianças vigente durante o governo anterior impediu uma atuação mais conseqüente do MEC no que respeita à qualidade do ensino superior. O prestígio e o poder político de representantes dos interesses privados na área da educação parece ter inviabilizado uma atuação mais rigorosa junto às empresas desqualificadas nas avaliações promovidas pelo Ministério.

2. O professor poderia fazer uma retrospectiva no campo da educação de jovens e adultos?

92 **CRB:** A primeira campanha nacional de educação da massa de adolescentes e adultos analfabetos, no Brasil, data do após guerra, mais precisamente de janeiro de 1947, quando foi iniciada a Campanha Nacional de Educação de Adultos, coordenada pelo Serviço de Educação de Adultos do Ministério da Educação e Saúde. Coordenada pelo professor Lourenço Filho, a Campanha estendeu suas atividades até meados da década de 1960. Enquanto isso muitas outras iniciativas foram empreendidas: Campanha Nacional de Educação Rural, Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo...etc. Os primeiros anos da década de 1960 marcam um momento especial na história da educação de jovens e adultos. O Movimento de Cultura Popular (MCP) do Recife, o Movimento de Educação de Base (MEB) da Conferência Nacional dos Bispos, a Campanha de pé no chão também se aprende a ler, coordenada por Moacyr de Góes, aqui em Natal, os Centros Populares de Cultura, da UNE, as propostas de Paulo Freire então consubstanciadas em seu método de alfabetização, e outras iniciativas de menor alcance colocavam a educação popular sob uma perspectiva bem diversa do que aquela que prevalecera nos primeiros movimentos das décadas anteriores. O analfabetismo agora era pensado **como uma das expressões da pobreza e do subdesenvolvimento – e por conseqüência, a alfabetização era compreendida como um instrumento de atuação na emancipação do homem e da sociedade subdesenvolvida.** A



revolução de 64 suprimiu esses movimentos. Após alguns anos, o regime militar iniciou as atividades do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), que em alguns aspectos procurava apresentar-se como uma antítese às orientações dos empreendimentos que vinha substituir. Após a redemocratização, o MOBRAL cedeu lugar à Fundação Educar, que, por sua vez, teve as atividades encerradas logo no início do governo Collor.

Um pouco antes, em outubro de 1988, a Constituição Federal estendera aos jovens e adultos analfabetos as garantias de obrigatoriedade e gratuidade antes asseguradas somente às crianças em idade escolar. Mas, a mesma Constituição reforçava a descentralização dos serviços educacionais, remetendo os cursos abrangidos na educação básica para os estados e municípios. Ainda no Governo Collor, esta orientação descentralizadora produziria sérias conseqüências nas políticas da União para a educação de jovens e adultos: em 1991, o Ministro da Educação declarava que a União não continuaria atuando na alfabetização de adultos. Reeditando uma polêmica que parecia enterrada já na década de 1940, priorizava-se, agora, a alfabetização das crianças. Alfabetizando-se todas as crianças, em algum tempo, com o progressivo desaparecimento dos atuais adultos analfabetos, o problema do analfabetismo estaria definitivamente solucionado...

93

Este abandono da EJA pela União teria conseqüências: embora a legislação atribuísse a educação básica aos estados e municípios, eram poucos os municípios que efetivamente atuavam na alfabetização de adultos.

Em artigo publicado em 1997, defendi a idéia segundo a qual embora a descentralização da educação comum de crianças já estivesse efetivada no país, desde o Ato Adicional de 1834, isso ainda não era válido no que respeita à educação básica de jovens e adultos. A educação de jovens e adultos analfabetos e pouco escolarizados começara a implantar-se no país por iniciativa do Governo da União, e continuava a depender de iniciativas da União nesse sentido. A União não poderia abrir mão dessas suas responsabilidades históricas. Mesmo que a legislação atribuísse os serviços da educação básica a estados e municípios, era imperioso que a União continuasse atuando nesse campo do ensino, no sentido de **induzir ou mesmo obrigar** estados e municípios a atenderem a estas suas responsabilidades constitucionais.



Em 1997, foram iniciadas as atividades do Programa de Alfabetização Solidária. A estrutura e as orientações do programa foram duramente criticadas por grande parte dos educadores envolvidos com a educação de jovens e adultos. Eram particularmente rejeitadas a alocação das atividades num setor considerado como assistencialista, a não instalação do programa no próprio Ministério de Educação, a curta duração dos módulos destinados à alfabetização, a falta de garantia de possibilidade de continuidade dos estudos iniciados nos módulos de alfabetização, a limitação das atividades a somente um determinado número de municípios mais carentes, e depois a algumas regiões metropolitanas... etc. Não obstante, era necessário observar que o Programa atendia aos reclamos de uma atuação mais significativa da União no setor da educação de jovens e adultos analfabetos e pouco escolarizados. Mesmo que o envolvimento do Ministério ficasse restringido ao financiamento de cerca de metade dos investimentos indispensáveis, esse envolvimento respondia às reivindicações de atuação da União num setor que vinha sendo abandonado nos anos anteriores. Por outro lado, o Programa sempre apresentou os cursos de alfabetização como um passo inicial, como um começo de escolarização que deveria ser necessariamente continuado em cursos municipais de ensino supletivo. Cabe ainda assinalar que o Programa foi bem sucedido no envolvimento de um grande número de universidades e escolas superiores no processo de alfabetização.

Para concluir, é importante chamar a atenção para as orientações do Ministério da Educação do governo FHC no que respeita à educação de jovens e adultos. Finalmente, o MEC voltou a assumir integralmente as responsabilidades da União neste campo das políticas educacionais.

3. Como o senhor vê a importância da educação popular para a educação brasileira? Possui alguma validade? Em que direção? Dada a realidade da escola pública, é possível trabalhar a educação popular na escola pública?

CRB: A pergunta é complexa, exigiria uma resposta muito longa, incompatível com o espaço que posso ocupar na Revista. Por isso, resumindo bastante os comentários, responderia que acredito fortemente na importância da educação popular tanto para as crianças, os jovens e os adultos das

classes populares quanto para a própria sociedade brasileira. Considero a escola pública e a instrução ministrada nas escolas públicas como parte integrante e essencial da educação popular. A educação pública é a única educação acessível à grande maioria dos integrantes das classes populares do país. A questão na verdade é um pouco diferente. A pergunta central é como conseguir que a escola pública passe a ministrar à massa da população do país um ensino que responda às necessidades das classes populares na educação.

4. O senhor poderia dar sua opinião sobre as questões das cotas no serviço público e nas universidades?

CRB: De modo geral sou favorável às ações afirmativas, tanto das mulheres como dos negros. O simples reconhecimento da necessidade de igualdade de tratamento para segmentos historicamente desiguais é insuficiente para a instituição da justiça social. Creio que a atual discussão em torno da fixação de cotas para o ingresso de candidatos negros na universidade já constitui um avanço significativo em direção à igualdade. Afirmei em outro texto que “independentemente de sua maior ou menor possibilidade de êxito, essas iniciativas ajudam a esclarecer as razões que impulsionam os movimentos. E, principalmente, ao esticar até o limite a fronteira da luta pela igualdade de oportunidades, contribuem para legitimar e consolidar reivindicações de certo modo deixadas para trás, já incorporadas ao menos pelos setores mais avançados da opinião.”

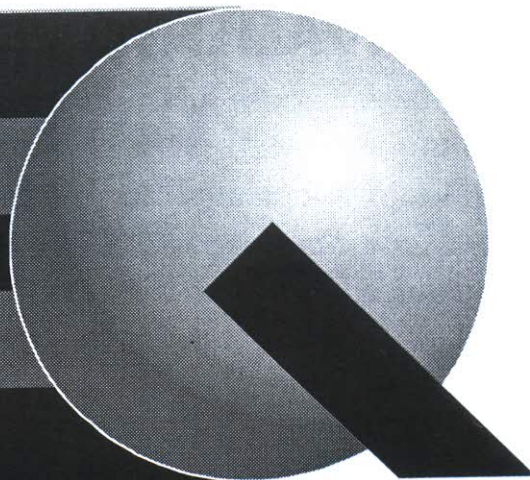
Mas, as cotas na universidade devem ser examinadas com atenção à complexidade das questões envolvidas. Nas propostas até agora apresentadas, o regime de cotas busca restabelecer a igualdade do negro numa competição em que ele é prejudicado pelos efeitos acumulados da opressão e da discriminação racial. É medida estendida ao negro em geral, em abstrato, mas que, nas situações reais, atende ao jovem negro que está em situação de vantagem na competição com outros jovens, negros ou não. Não seria exagerado afirmar que o jovem negro alcançado pelas cotas é provavelmente de classe média, pelo menos em parte procedente de escolas particulares, e não o jovem negro pobre, que em sua quase totalidade já foi excluído da disputa no vestibular ao longo do processo da escolaridade.



Também não seria absurdo imaginar que o jovem negro alcançado pelo benefício da cota estaria tirando o lugar de um jovem branco mais pobre.

Enfim, as cotas, mesmo na universidade, têm um aspecto positivo na luta contra a discriminação racial. Mas, devem ser examinadas com cautela, para que não venham a consolidar outras desigualdades. Pelo menos é necessário que sejam sempre equacionadas em conjunto com políticas igualitárias universalistas, nas quais os objetivos da busca da igualdade entre raças, etnias ou gêneros desenvolva-se no interior de uma luta mais ampla pela conquista da igualdade na sociedade em geral.

RELATO DE PESQUISA



ATIVIDADES PEDAGÓGICAS - NEI/URFN, FOTO: RIDAN ROSANE C. BRITO





LETRAMENTO VIRTUAL: O CASO DO SPAM

Eliane Ferreira da Silva

Pesquisadora do Grupo de Letramento e Etnografia do PPgEL, UFRN

abilio_silva@uol.com.br

Maria do Socorro Oliveira

Profª do Curso de Letras e Linguística Aplicada no PPgEL da UFRN

msoliveira@digi.com.br

RESUMO

Partindo da conceituação de letramento, são estabelecidas algumas reflexões sobre o e-mail como uma atividade de letramento mediada por computador, na qual o uso da modalidade escrita da língua se faz preponderante. O e-mail como um novo espaço de escrita e leitura afeta o modo de os usuários interagirem, fazendo-se necessário o domínio de novos conhecimentos e novas reflexões. Através da pesquisa qualitativa, são feitas análises de um *corpus* de e-mails da categoria heterogênea do spam (denominação atribuída pelos internautas para o e-mail não solicitado e sem propósito definido) coletados de usuários do correio eletrônico. As realizações formais da língua são observadas do ponto de vista pragmático.

Palavras-chave

E-mail;
Spam;
Letramento.

ABSTRACT

Starting from the concept of literacy, some reflections on e-mail as an activity of literacy conveyed by computer are established. In this activity, the use of the written modality of a language becomes preponderant. E-mail as a new kind of medium for writing and reading affects the way its users interact, making it necessary to master new information and new reflections. By using qualitative research, some analyses of an e-mail corpus are made. These e-mails belong to the heterogeneous category of spam (name given by internet users to unrequested e-mails that have no specific purpose) and were collected from e-mail users. The formal realizations of language are observed from a pragmatic point-of-view.

Keywords

E-mail;
Spam;
Literacy.



1. PONTO DE PARTIDA

Na última década, as tecnologias da informação se converteram no elemento-chave das organizações. Antes confinadas fundamentalmente às atividades internas das empresas, posteriormente, as interações através de computadores passam a alcançar os cenários mais diversos: negócios, social, educativo, familiar, etc., tornando necessário o domínio de novas áreas do conhecimento.

Trata-se de um novo espaço virtual de escrita e leitura. Nesse quadro, insere-se o correio eletrônico que se tem destacado como ferramenta útil de interação entre os internautas. As mensagens que circulam nos e-mails apresentam novas formas de organização textual, novas configurações visuais, envolvendo a linguagem verbal e não-verbal. Entre esses e-mails identificamos uma categoria denominada pelos próprios internautas de spam.

Em sentido amplo, o spam é o e-mail desnecessário e não solicitado. São chamadas de spammers as pessoas que o produzem ou têm o hábito de o propagarem. Dentro dessa categoria, encontram-se diferentes gêneros textuais, produzidos para atender a objetivos comunicativos específicos, interesses sociais e questões particulares no mundo digital. Mais especificamente, tratam-se de estórias fantasiosas ou narrativas bem contadas, chamadas de lendas urbanas. Também encontramos as correntes da sorte, as pirâmides da fortuna, piadas, falsos avisos de ataque de vírus, propagandas, etc.

99

2. DELIMITAÇÃO DO TEMA

Nesta pesquisa, interessa-nos, dentro do gênero e-mail, a categoria do spam, cujas circunstâncias de produção e uso que lhes são imputadas, determinam as diferenças dos demais textos produzidos nos e-mails. Um dos aspectos deste estudo é que, por levar em consideração um elenco variado de possibilidades de significados, as realizações da língua são observadas também do ponto de vista pragmático.

3. OBJETIVO

Partindo da idéia de que o repasse dos spams constitui-se numa prática social, através do uso do computador, em uma primeira abordagem o estudo pretende apresentar o gênero textual spam como uma prática de letramento.



4. JUSTIFICATIVA

A presente análise justifica-se em razão de os gêneros de mídia eletrônica serem freqüentes na interação dos usuários de computador, através da linguagem. Esse gênero não é aprendido na escola, o que, de certa forma, dificulta o seu domínio. As pesquisas acerca da natureza e do funcionamento dos gêneros e do letramento, nas diferentes esferas sócio-discursivas, mostram-se importantes para dimensionar as especificidades dos gêneros e instrumentalizar o professor, fornecendo-lhe subsídios significativos no trabalho em sala de aula. Os professores podem ter exemplos de situações reais de comunicação, o que permite preparar os alunos para os desafios atuais nas práticas de linguagem.

A relevância desse estudo reside no tipo de abordagem de análise e interpretação dos textos dos e-mails, que observa tanto as escolhas dos usuários na produção escrita, como a sua utilização social e a prática de letramento.

5. CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA

100

Contextualizamos a abordagem de pesquisa, inserindo-a numa perspectiva qualitativa (MARTINS, 2001), interpretativista (MOITA LOPES, 1996), inspirada pela etnometodologia (COULON, 1987, 1993).

Na continuação, caracterizamos os informantes e apresentamos um breve resumo de suas atividades. Neste estudo, a seleção dos internautas levou em conta os seguintes critérios: os sujeitos representativos deveriam pertencer a grupos sociais diferentes, possuir pelo menos um endereço eletrônico e concordariam em disponibilizar as caixas de entrada e de saída do seus e-mails. Onze usuários de e-mail colaboraram em constituir a amostra para o estudo.

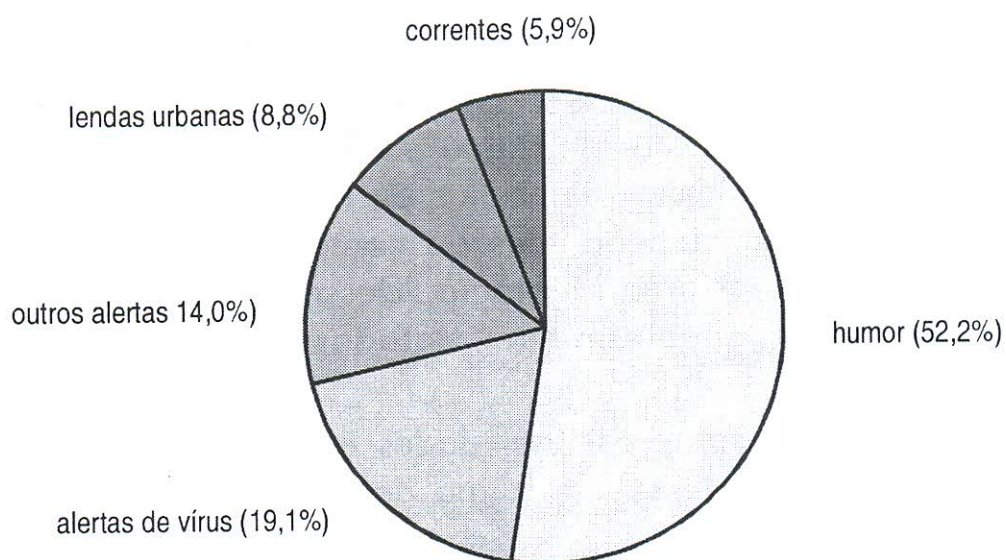
Optamos pela escolha de participantes em dois Estados distintos. Tomamos o cuidado para que os participantes estivessem em equilíbrio em termos de sexo. Também procuramos diversificar a faixa etária e o tipo de atividade em que os participantes se inseriam, com o objetivo de termos representantes das diversas idades, áreas de atuação e nível de escolaridade. A intenção nessas escolhas é a de conhecer melhor os textos que estão circulando na Internet, e, conseqüentemente, as práticas de letramento através do e-mail.

Todos os e-mails eram repassados para um único endereço eletrônico sob nosso controle, sempre visitado periodicamente. À medida que chegavam, os e-mails iam sendo armazenados e “salvos” num arquivo denominado arquivo do *corpus*. Os outros e-mails, originalmente coletados na primeira fase, representativos de assuntos pessoais dos informantes, cartas, bilhetes e propaganda foram deixados na caixa original de coleta.

Em síntese, depois de um processo de ida e volta de e-mails, em etapas reiteradas, e na interação com os participantes (de acordo com a necessidade do rumo a ser tomado), podemos dizer que foi feito um levantamento seguro da categoria de spams que circulavam na esfera de relações sociais e/ou profissionais das caixas de correio eletrônico desses participantes.

Completado o período de coleta, tivemos um meticuloso cuidado ao passarmos para uma organização inicial do *corpus* em si. Os spams foram organizados em ordem numérica e depois classificados de acordo com o seu conteúdo. Também elaboramos demonstrativos do *corpus* em planilhas, para termos uma idéia das categorias de spams encontradas, conforme o formato do texto e o campo/assunto do e-mail. Dessa forma, foi possível identificar os spams nas suas categorias principais: humor (piadas, charges, etc.), hoaxes (avisos falsos de ataque de vírus), lendas urbanas (narrativas fantasiosas) e correntes (a velha prática das correntes que chegavam às caixas do correio tradicional).

Em termos percentuais, a categorização do spam assim se mostra:





Após as constatações iniciais, foi enviado um questionário para enriquecer a compreensão da dinâmica das ações de uso do correio eletrônico dos participantes em sua prática social e/ou interação no trabalho. Passaremos a apresentar brevemente a dinâmica empregada e as respostas obtidas através do questionário.

O questionário, como um segundo instrumento de coleta, foi enviado e recebido pela caixa postal da pesquisa para todos os informantes. Interessou-nos, por exemplo, saber se os participantes repassavam os spams recebidos apenas para o fim de pesquisa, ou se estavam também repassando para os amigos.

6. APARATO TEÓRICO

Os estudos sobre letramento são uma vertente de pesquisa que tem suscitado um grande interesse entre os pesquisadores. Nesta pesquisa, o nosso interesse sobre o tema apóia-se na necessidade de se analisar uma situação discursiva que envolve os usos da leitura e da escrita em tipos específicos de e-mails. A utilização do e-mail como uma atividade comunicativa do dia-a-dia constitui uma prática cada vez mais empregada pelos usuários de computador.

Os pesquisadores dessa área são unânimes em afirmar que existe certa dificuldade em definir "letramento". A dificuldade se dá em razão de o termo estar preso a uma série de significados e ideologias. Cada autor concebe uma definição estruturada em um ponto de vista diferente: psicológico, cultural, cognitivo, social, etc..

Street (1984, p. 1) refere-se ao termo como uma "taquigrafia para as práticas sociais e conceitos de leitura e escrita". O citado autor sustenta que as práticas particulares e conceitos de leitura e de escrita são, para uma dada sociedade, dependentes do contexto. Esses conceitos estão sempre encaixados em uma ideologia. Dessa forma, não podem estar isolados ou, serem, simplesmente, tratados como puramente termos técnicos.

Para o citado autor, as habilidades e idéias que acompanham o letramento, qualquer que seja a forma de aquisição do fenômeno, não



derivam de alguma maneira automática, inerente ao letramento, mas são aspectos de uma ideologia específica.

No Brasil, destacam-se os trabalhos de Kato (1986), Tfouni (1988), Kleiman (1995) e Soares (2001), que tratam dessa temática.

A ênfase do letramento como prática social é uma abordagem relativamente recente nas pesquisas acadêmicas no Brasil. Kleiman (1995, p. 17) sugere que o termo letramento foi **cunhado por Mary Kato em 1986**.

Tfouni (1988) é quem primeiro lança a distinção entre letramento e alfabetização.

Em 1995, Kleiman lança um livro sobre o tema. A partir daí, segundo Soares (2001), teria começado um maior incentivo para o uso do termo que, apesar de mais amplamente estudado, até hoje ainda não é encontrado em dicionários conhecidos, como é o caso do Dicionário Aurélio.

No meio acadêmico, conforme indica Kleiman (1995, p. 15), houve o interesse de utilizar o termo para separar os estudos sobre o *impacto social da escrita, dos estudos sobre alfabetização*. Tais estudos procuram também relacionar o papel social da escrita com o surgimento da imprensa e a padronização da linguagem e da escrita no desenvolvimento da sociedade.

Kleiman (1995) define letramento como:

“(...) o letramento significa uma prática discursiva de determinado grupo social, que está relacionada ao papel da escrita para tornar significativa essa interação oral, mas que não envolve, necessariamente, as atividades específicas de ler e escrever” (p. 18).

Para Soares (2001, p. 71) o letramento é *uma variável contínua*. Depois de refletir sobre definições cabíveis e correntes atribuídas ao fenômeno, a autora insiste em enfatizar a dificuldade de uma definição para o termo, afirmando:

“(...) há diferentes conceitos de letramento, conceitos que variam segundo as necessidades e condições sociais específicas de



determinado momento histórico e de determinado estágio de desenvolvimento.”

Além disso, do ponto de vista sociológico, em qualquer sociedade, são várias e diversas as atividades de letramento em contextos sociais diferenciados, atividades que assumem determinados papéis na vida de cada grupo e de cada indivíduo” (idem, p.80).

Apesar de Soares (2001, p. 80, 81, 82) problematizar esse conceito, ela conclui que:

“(...) o conceito de letramento envolve um conjunto de fatores que variam de habilidades e conhecimentos individuais a práticas sociais e competências funcionais e, ainda, a valores ideológicos e metas políticas” (p. 80-81).

“Pode-se concluir que definir letramento é uma tarefa altamente controversa; a formulação de uma definição que possa ser aceita sem restrições parece impossível ” (p. 82).

7. ACHADOS DA PESQUISA

Ao observarmos a esfera de atuação dos estudos sobre letramento, abordados pelos citados autores, podemos perceber o interesse histórico, social, teórico e a complexidade que envolve esse fenômeno.

Ao analisarmos os spams, à luz das concepções descritas, podemos constatar que, por se tratar de uma prática social que usa a escrita e a leitura em contextos específicos, relacionados a um determinado grupo social usuário da Internet, essa prática de envio de e-mails e a contínua propagação dos spams podem ser designadas como uma prática de letramento.

O gênero spam elege diferentes interlocutores (dos mais diversos - designados internautas), configura-se de forma bastante heterogênea, apresenta diferentes modos de dizer e um modo singular de circulação (por meio eletrônico). Ele se nos apresenta como nova e diferente prática



de linguagem a partir da qual o tema letramento pode ser estudado e analisado. Também implica em um conjunto de fatores, valores e práticas sociais.

Ao examinarmos as respostas, podemos constatar que os principais propósitos para o repasse de e-mails são de natureza humorística e informativa. Podemos também constatar que as respostas obtidas nesse quadro estão em harmonia com as informações levantadas nas caixas postais destinadas para o arquivo de dados.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dentro desse quadro, interessa-nos refletir especialmente sobre o uso do spam como uma atividade dinâmica. Trata-se de uma recente manifestação social através do uso do e-mail, que representa uma mudança histórica e envolve novas demandas de uso de leitura e escrita. Ao fazerem uso desse tipo de e-mail, os internautas assumem determinadas posições, mantidas por crenças e valores compartilhados pelo grupo social a que pertencem ou com que se identificam.

Pelo fato de o letramento ser feito a partir dos gêneros textuais, prosseguiremos com esse tema que merece, então, especial atenção na nossa consideração. Isso evidencia a estreita relação que existe entre o processo de letramento e o uso das diferentes formas discursivas existentes no espaço social - os gêneros. Sobre essa noção trataremos a seguir.

Embora já tenha sido estabelecida a concepção de que os gêneros são fenômenos históricos diretamente ligados às atividades socioculturais, na tradição escolar podemos constatar certa dificuldade de entendimento desse fenômeno como instrumento de reflexão e descrição sobre o discurso e a comunicação.

Dos aspectos funcionais das atividades socioculturais e profissionais no meio eletrônico, foram-se determinando e emergindo novas manifestações do fenômeno do repasse dessa categoria de e-mails desnecessários. Especialmente na Internet; proporcionou um ambiente para a integração dos internautas através da linguagem



verbal, imagens, sons, em constante movimento. Essas formas eletrônicas de uso da escrita, unidas, passaram a moldar as atividades comunicativas, determinar e desencadear uma variada e crescente manifestação de gêneros. Relativo à Internet, podemos citar, além do e-mail e seus sub-gêneros, os bate-papos virtuais (chat), sites interativos, revistas e jornais on-line que caracterizam, com os seus editoriais e artigos, novas formas discursivas.

Para entendermos esses novos gêneros virtuais emergentes, dentre os quais está inserido o spam, objeto de nossa pesquisa, faz-se necessário buscar ancoragem nos estudos já existentes sobre outros gêneros ou sobre seqüências textuais, para dar prosseguimento à análise.

9. DIREÇÕES FUTURAS

A abordagem do fenômeno spam orientado etnometodologicamente parece-nos fornecer insights para uma cooperação interdisciplinar.

Além das concepções teóricas sobre letramento na área de Lingüística Aplicada, podemos encontrar subsídios teóricos para a investigação sobre a questão do gênero. No campo da Psicologia, encontramos os estudos sobre interação para contemplá-la entre os usuários do e-mail. Na área de Sociologia, o conhecimento sobre grupos sociais, ou seja, conhecer as convenções do discurso de grupos sociais específicos, oferece a oportunidade de entender as normas de conduta do indivíduo no caso do spam. Esses estudos contribuirão para um maior entendimento a respeito do letramento virtual.

As possibilidades de estudos sugerem que a abordagem sobre o fenômeno spam oriente pesquisas futuras, sobretudo, na dos estudos da linguagem.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BRONCKART, J. P. *Atividade de Linguagem, Textos e Discursos: Por um interacionismo Sócio-discursivo*. São Paulo: EDUC, 1999.



COULON, Alain. **Etnometodologia**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1987.

_____. **Etnometodologia e Educação**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1993.

KATO, Mary. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolingüística**. São Paulo: Ática, 1986.

KLEIMAN, Angela B. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. São Paulo : Mercado de Letras, 1975.

MARTINS, Joel. A pesquisa qualitativa. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia de pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez Editora, 2001.

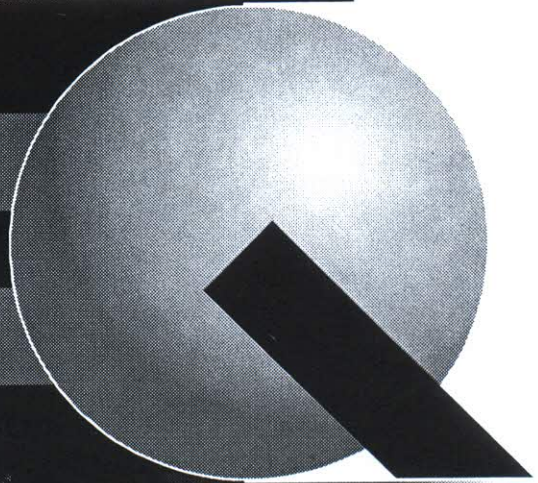
MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Oficina de Lingüística Aplicada**. São Paulo: Mercado de Letras, 1996.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

STREET, Brian. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: University Press, 1984.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso**. São Paulo: Pontes, 1988.

RESENHA



ATIVIDADES PEDAGÓGICAS - NEI/URFN, FOTO: RIDAN ROSANE C. BRITO





McLEAN, Adam. *A Deusa Tríplice: em busca do feminino arquetípico*. São Paulo: Cultrix, 10ª ed, 1998, 142 p.

Maria do Rosário Carvalho

*Profª de Psicologia Educacional - Departamento de Educação da UFRN
carvalho@digicom.br*

110 A deusa, na sua tríplice dimensão, tem por símbolo a lua, que caracteriza sua condição de adaptação às mudanças e à conciliação entre opostos. É o arquetipo mais remoto da psique ocidental que se conseguiu alcançar, a partir de estudos sobre a evolução da mitologia grega. A deusa foi sendo substituída há mais ou menos 2.500 anos por poderosas divindades masculinas, cujo símbolo – o Sol – instaurou o dualismo que forjou nossas emoções, cognições, ações, que nos caracterizam ainda hoje. Essa tradição patriarcal identificou um pólo como “bom” e outro como “ruim”, produzindo um sentido de “justiça” absoluta, necessário para legitimar o imperialismo e o poder militar. Com esse lastro ideológico, nações vêm projetando a imagem do “mal” na raça ou no povo que desejam dominar.

A tarefa desse livro, segundo seu autor, é esboçar algumas manifestações da deusa na mitologia, com o propósito de oferecer uma maior compreensão do seu atual impacto. O autor aponta que, a partir da metade do século XX, a humanidade voltou a ligar-se com o lado feminino da sua psique, e podemos vê-la na preocupação com a integridade da Terra, através da ecologia; na rejeição da agressividade patriarcal, através de movimentos pacifistas; no desenvolvimento de facetas sociais protetoras, aí incluídos os movimentos de mulheres, de homossexuais, de grupos de excluídos.

O livro é permeado pelo argumento de que nós, os ocidentais, herdamos problemas resultantes de milênios de lutas entre as estruturas patriarcais, dualistas e unilaterais. É uma leitura essencial para aqueles que estudam objetos simbólicos, cujos sentidos provêm de raízes remotas – dentre elas, a mitologia.