

The background of the cover is divided into a red left half and a blue right half. On the right side, there is a large, stylized graphic element composed of blue and red shapes, resembling a large letter 'R' or a stylized figure. The text is printed in white on the red background and in black on the blue background.

**MULHER,
SOCIALIZAÇÃO
E POLÍTICA**

ALFABETIZAÇÃO

EDUCAÇÃO E REALIDADE

Volume 10
Número 2
maio/ago. 1985

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

EDUCAÇÃO E REALIDADE

v. 10
n. 2
maio / ago. 1985
Porto Alegre
ISSN 0100-3143

Educ. e Real.	Porto Alegre	v. 10	n. 2	p. 1-112	maio / ago. 1985 ¹
---------------	--------------	-------	------	----------	-------------------------------

EXPEDIENTE

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Diretor: *Alceu R. Ferrari*
Vice-Diretora: *Renita Lourdes Allgayer*

EDUCAÇÃO E REALIDADE

Secretário Executivo: *Tomaz Tadeu da Silva*

Conselho Editorial (interino): Conselho Departamental da Faculdade de Educação da
Universidade Federal do Rio Grande Sul

Consultores deste número: *Angela M. B. Biaggio*
Aroldo Soares de Souza-Rodrigues
Denyse Maria Alcalde Vieira
Juracy C. Marques
Maria Beatriz Moreira Luce
Nilva Carmen Postal Bristoti
Rovílio Costa

Equipe editorial: *Rovílio Costa (Coordenador)*
Jacy Busato (Secretária)
Helena Osorio Lehnem (Assessora Técnica)

*EDUCAÇÃO E REALIDADE, Porto Alegre, Universidade Federal do Rio Grande do
Sul, Faculdade de Educação, 1976-*

1976, 1
1977, 2
1978, 3
1979, 4(1, 2, 3)
1980, 5(1, 2, 3)
1981, 6(1, 2, 3)
1982, 7(1, 2, 3)
1983, 8(1, 2, 3)
1984, 9(1, 2, 3)
1985, 10(1, 2

CDU 37 (05)

SUMÁRIO

<i>Editorial</i>	5
<i>Pesquisas</i>	
HISTÓRIA, SOCIALIZAÇÃO E PARTICIPAÇÃO POLÍTICA DA MULHER: UMA ANÁLISE LONGITUDINAL (1946/1982). Marcelo Baquero e Jussará R. Prá	7
MUDANÇA DA AUTO-ESTIMA EM CRIANÇAS DE BAIXO NÍVEL SÓCIO-ECONÔMICO. Lúcia Maria Moraes Moysés, Fernando Antônio Feitoza dos Santos, Terezinha de Jesus Gomes Lankenau, Lúcia Molina Trajano da Costa	33
<i>Artigos.</i>	
EM TORNO DA DIALÉTICA DOS DISCURSOS DE PAIS E FILHOS ADOLESCENTES: UM ESTUDO HERMENÊUTICO. Maria Nestrowski Folberg	45
A MENSURAÇÃO DA APTIDÃO MUSICAL. Zeny Oliveira de Moraes	61
ALFABETIZAÇÃO: SINÔNIMO DE LIBERDADE, ALEGRIA E CRIATIVIDADE. Cledi Bittencourt de Pauli	81
<i>Comunicações.</i>	
ALTERNATIVAS PARA O DOUTORADO EM EDUCAÇÃO NO PAÍS: UM COMENTÁRIO. Jacques R. Velloso	89
FUNÇÃO DO TEATRO NA EDUCAÇÃO. Sandra Regina Ramalho e Oliveira	95
<i>Recensão Bibliográfica.</i>	
PSICOLOGIA AMBIENTAL: PERSPECTIVAS — PROBLEMAS — PRAXIS. Terezinha Maria Vargas Flores	101

EDITORIAL

Como anunciamos no número anterior, estamos dando sequência, com este número à publicação dos artigos que haviam sido aprovados pela equipe editorial anterior. Com isto a Revista encontra-se pronta para adotar uma linha editorial que procuraremos explicitar e detalhar no próximo ano.

Entretanto, pode-se listar algumas tendências, verificadas a partir das discussões sobre a Revista mantidas na Faculdade de Educação. Parece haver um consenso de que o controle administrativo e editorial deve permanecer na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Por outro lado, também parece haver um acordo de que se deveria fazer um esforço em abrir mais a Revista para colaborações de autores e pesquisadores de outras instituições e de outras regiões do país. É desejável também, segundo pode-se inferir daquelas discussões, que se forme um Corpo de Consultores de âmbito nacional, na medida do possível. Finalmente, ninguém discorda que a busca constante da qualidade deve ser a meta principal da equipe editorial.

Esperamos dar uma demonstração prática desses e outros princípios no próximo número.

Tomaz Tadeu da Silva

HISTÓRIA, SOCIALIZAÇÃO E PARTICIPAÇÃO POLÍTICA DA MULHER GAÚCHA: UMA ANÁLISE LONGITUDINAL (1946-1982)*

Marcello Baquero**
Jussara R. Prá***

RESUMO

Mais do que nunca, a sociedade brasileira, na medida em que atravessa uma fase de transição política vê-se na necessidade de incorporar segmentos sociais que tradicionalmente encontravam-se marginalizados do processo político.

Um destes grupos, entre outros, é constituído pelo sexo feminino. Sabe-se que vários fatores têm contribuído para manter a mulher afastada de atividades políticas, tais como: a prevalência da sociedade patriarcal, a manutenção de normas e valores tradicionais, a diferenciação na socialização política do homem e da mulher e a emergência e manutenção de regimes autoritários.

Este estudo tem como objetivo principal analisar a participação política da mulher gaúcha em dois momentos: o primeiro examina a representação parlamentar utilizando dados oficiais, numa perspectiva histórica (1946-1982). No segundo momento, através de dados de pesquisas de campo preeleitorais (1968-1982), procura-se identificar os níveis de participação política da mulher em comparação ao sexo masculino.

Os resultados mostram que a mulher pouco tem evoluído em termos de participação política nos dois níveis examinados. O crescimento mínimo constatado na representação parlamentar feminina está longe de ser compatível com a importância eleitoral quantitativa e qualitativa da mulher no Rio Grande do Sul.

* Versão modificada de trabalho apresentado na 36a. Reunião Anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência, São Paulo, 1984.

** Prof. do Departamento de Ciências Sociais do Instituto de Filosofia e Ciências do Homem da UFRGS.

*** Membro da Comissão Coordenadora do Núcleo Interdisciplinar de Estudos sobre a Mulher do RS.

INTRODUÇÃO

A bibliografia sobre a influência da variável “sexo” nas atividades políticas oportuniza inúmeras direções para a análise da participação política feminina. É comum constatar, entre outras coisas, que as mulheres tendem a votar em menor índice do que os homens. A questão que se impõe face a este resultado é: quais as modalidades de participação da mulher em atividades políticas? Especificamente, qual a situação da mulher porto-alegrense em termos de sua ingerência política.

São estas questões que orientam a estruturação deste trabalho. Seu objetivo principal é caracterizar a participação da mulher gaúcha (portoalegrense) num contexto longitudinal, tanto a nível de ocupação de cargos públicos, como a nível das diferentes e variadas formas de participação política.

Para alcançar este objetivo, foram utilizados tanto dados oficiais dos Arquivos da Assembléia Legislativa e do Tribunal Eleitoral do RS, bem como dados de pesquisas pré-eleitorais realizadas desde 1968, em Porto Alegre(1).

REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

A bibliografia sobre a temática da participação política é relativamente extensa. O envolvimento de cidadãos em atividades políticas tem sido examinado sob várias perspectivas teóricas e níveis de análise.

Na perspectiva “macro”, por exemplo, a participação política é vista através da relação entre os níveis de desenvolvimento de um país e os índices de envolvimento político de seus cidadãos(2). A teoria liberal, a este respeito, argumenta que: quanto mais desenvolvida economicamente uma nação, maior a possibilidade de se encontrar altos índices de participação política. A premissa básica é de que maior desenvolvimento econômico influencia a implantação de uma democracia participativa. Esta corrente de pensamento, entretanto, carece de aplicabilidade nos países da América Latina, onde se observa que a participação política independe, em vários casos, do nível de desenvolvimento econômico. Ao contrário, a tendência que se tem notado nas últimas décadas é de que países mais avançados como o Brasil e a Argentina, por exemplo, são os que

(1) Os dados utilizados das pesquisas de campo realizadas pelo Departamento de Ciência Política da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, são de amostras probabilísticas em Porto Alegre. As amostras foram selecionadas em etapas sucessivas. Na primeira etapa, utilizando-se do Censo Demográfico de 1962 e 1974, vários setores foram selecionados, representando os diversos estratos sociais existentes na capital gaúcha. A segunda etapa consistiu na enumeração e seleção de municípios nos setores previamente selecionados. Finalmente, dentro de cada domicílio foi selecionado probabilisticamente, uma pessoa para ser entrevistada. O instrumento utilizado nas várias pesquisas foi um questionário padronizado incluindo perguntas abertas e fechadas.

(2) Alguns dos principais proponentes desta escola são: Samuel Huntington e Joan Nelson. *No Easy Choice: Political Participation in Developing Countries*. Cambridge, Harvard University Press, 1976: Seymour M. Lipset. *Political Man*. New York, Penguin, 1974.

têm experimentado a implantação de regimes autoritários. Neste contexto, desenvolvimento econômico pode ser necessário, mas não suficiente para garantir uma democracia participatória.

Na perspectiva “micro”, o indivíduo é a unidade de análise⁽³⁾. Esta corrente de pensamento parte da premissa que a participação política depende, única e exclusivamente, da postura de cada um em relação a determinados assuntos. É o indivíduo que determina se participa ou não de atividades políticas. Nesta perspectiva teórica atribui-se um papel importante aos processos de socialização política, eficácia política e politização em geral.

Embora a perspectiva micro também apresente algumas deficiências de cunho metodológico, esta parece ser a mais adequada para tentar captar os fatores que influenciam a forma de participação política dos cidadãos numa sociedade.

O ideal, no entanto, seria utilizar um nível intermediário de análise capaz de proporcionar uma compreensão mais aprofundada sobre os elementos subjacentes à participação política da mulher.

Não se pode negar que existe uma influência recíproca entre os níveis de análise macro e micro. Os dois não são mutuamente excludentes. Pode-se observar isto, particularmente nos países da América Latina onde se constata o impacto desmobilizador que um governo de caráter autoritário pode ter nas atitudes das pessoas em relação a sua participação em atividades de natureza política.

A repressão e a violência, por vezes utilizadas pelo aparelho governamental, têm um impacto de desmobilização a médio prazo entre os cidadãos, os canais de participação política, tais como os partidos políticos e os sindicatos, estão sujeitos a um controle substancial por parte do Estado, limitando, assim, sua capacidade organizadora de setores importantes da sociedade civil. Em alguns casos, estas instituições são proibidas de existir e, quando existem, exercem um papel simbólico e extremamente deficiente no que se refere a capacidade de aglutinar as massas de forma organizada. São entidades amorfas que simplesmente tendem, na maior das vezes, a legitimar uma situação política imposta. Esquecem que foram criados para alcançar um fim, e tornam-se um fim em si mesmos.

Como se sabe, o Brasil se enquadra nesta categoria a partir, principalmente, de 1984. O regime, que se instalou com a revolução, foi francamente desmobilizador e não permitiu que as massas fossem organizadas através de instituições tradicionais, características de governos democráticos, tais como partidos políticos e sindicatos, entre outros.

Portanto, é de se supor que, ao longo dos anos, o caráter desmobilizador do regime tenha afetado de alguma forma as atitudes das pessoas. E é, neste contexto

(3) Um dos principais teóricos desta corrente de pensamento é: Lester W. Milbrath. *Political Involvement: How and Why do People Get Involved in Politics*. Chicago, Rand McNally, 1965; Vide também: Gabriel Almond e Sidney Verba. *The Civic Culture: Political Attitudes and Democracy in Five Nations*. Boston. Little Brown, 1963.

que interessa saber qual o impacto da existência de um regime autoritário na participação política da mulher portoalegrense.

Fanny Tabak (1983a), em seu estudo sobre Autoritarismo e participação política da mulher, tem argumentado que "... nas últimas décadas o processo de socialização política em regimes autoritário assume especificidades próprias e características diferenciadas para cada sexo". Neste sentido, no Brasil, a família, a escola e as instituições políticas, não têm contribuído para uma maior socialização das mulheres no sentido de ampliar a sua participação na área política. Por sua vez, Judith Astelarra (s.d., p. 11) argumenta que "o fato de que a subordinação da mulher permaneça em todas as formas de família (e em consequência, em todas as formas de organização social), repousa principalmente na existência da ideologia patriarcal".

Isto se reflete no plano de cargos políticos exercidos por mulheres nos últimos anos. De acordo com Tabak (1983, p. 28), a participação da mulher em cargos políticos é tão inexpressiva hoje como na década de 40.

Assim, ao se observar os resultados dos pleitos eleitorais nas últimas décadas, constata-se que, proporcionalmente, o papel da mulher no cenário político pouco tem evoluído. O número de mulheres como candidatas tem crescido muito lentamente. Entretanto, apesar de lenta e difícil e nem sempre estar expressa com clareza, parece que a mulher gaúcha está começando a tornar consciência da importância e da influência que poderia exercer no campo da política.

RETROSPECTIVA HISTÓRICA

A incorporação do segmento feminino como fator preponderante nos resultados de pleitos eleitorais pode ser ligada à longa luta da mulher pela consolidação de direitos iguais entre os sexos, iniciada na época do Império, por algumas mulheres que buscavam maior envolvimento na área política.

No final do século XIX, a mulher não esteve afastada das transformações pelas quais passava o país. Mesmo que a sua proximidade às mudanças fosse mínima.

Nísia Floresta, por exemplo, abolicionista, republicana e feminista, nascida em 1809, foi uma exceção em sua época por ter quebrado o silêncio da mulher brasileira no período do Império. Viveu na Europa e foi influenciada por muitos intelectuais, inclusive pelo filósofo Augusto Comte.

No ano de 1842, Nísia promoveu, no Rio de Janeiro, conferências sobre a Abolição e a República. Fato extraordinário para alguém do sexo masculino, quanto mais para uma mulher.

Em meados do século XIX, várias intelectuais, esposas e filhas de famílias abastadas, mulheres das classes dominantes (média e alta), enfim, vão ser a mola mestra na luta pelas mudanças políticas que se iniciam na sociedade brasileira. E, apesar dos limites estreitos, algumas mulheres conseguiram romper seu isolamento e forçar uma atuação mais ampla na vida política, através da busca

pela igualdade de direitos entre os sexos, ainda que nem sempre bem vista.

Uma vez iniciada a luta por direitos iguais aos do homem, a mulher passou a reivindicar melhor educação, melhores condições de trabalho e a obtenção de direitos políticos. A luta por estes direitos foi assumida pelo movimento sufragista feminino e passou a ter caráter jurídico na medida em que exigia a inclusão da mulher no Código Eleitoral. O direito do voto feminino foi autorgado no decreto de nº 21076 de 24 de fevereiro de 1932 e referendado ao artigo de nº 108 da Constituição de 1934.

A luta dos movimentos feministas, no sentido de dar continuidade à evolução política da mulher foi, no entanto, interrompida pelos entraves do desenvolvimento político do país. A partir de 1937, com o “Estado Novo”, as instituições políticas pouco contribuem para a organização política da mulher. Mesmo em 1945, com a “redemocratização” poucos são os esforços no sentido de conscientizar a mulher de sua responsabilidade política. Em 1964, com a implantação de um regime de cunho autoritário, não só a mulher como toda a sociedade civil brasileira, passam a viver um período de exceção política.

De modo geral, os acontecimentos na história política brasileira, marcados por intervenções autoritárias e pela constante desmobilização da sociedade civil, aliados a uma série de fatores culturais e sociais, impediram a articulação feminina e a criação de uma tradição de participação política por parte das mulheres desta sociedade. O que não quer dizer que não exista participação política feminina, ela existe, apesar de se manifestar de forma reduzida.

Em síntese, a história política brasileira revela que a mulher brasileira tem participado pouco em atividades político-eleitorais ou como postulante a cargos públicos.

Cumprе ressaltar que a Constituição Brasileira não impede as mulheres de se candidatarem a postos políticos: estas restrições parecem existir muito mais na prática em função de atitudes preconceituosas, não só por parte dos homens mas também da própria mulher que tende a encarar o setor público como uma esfera do domínio masculino. Como tem sido observado “não é fácil para uma mulher assumir sua autonomia numa sociedade que não está estruturada para aceitá-la” (Andaillon & Caldeira, 1984). Isto tem levado a manutenção de papéis diferenciados no que diz respeito a participação política.

Quando se examina o envolvimento do sexo feminino a nível local, vê-se que sua participação tem se restringido às atuações beneficentes das primeiras damas de Estado e dos Municípios. A ligação se dá através de campanhas relativas ao bem-estar social. Há uma repetição de trabalhos: são inauguradas creches, asilos, campanhas de agasalho, de alimentos, de defesa civil, auxílio aos flagelados, etc. As senhores do LIONS e do ROTARY aliam-se a estas campanhas, contribuindo para aumentar a participação feminina em termos de assistência social.

Nas Secretarias de Estado, que atuam junto ao Governo, uma mulher ocupar um posto de Secretário de Estado representa uma raridade. Até pouco tempo, o

posto mais elevado ocupado por uma mulher, no Rio Grande do Sul, era o de Delegada Regional de Ensino. Recentemente, o Governador Jair Soares, eleito em novembro de 1982, nomeou Clorinda Sordi para a Secretaria de Administração.

De uma forma geral, as mulheres têm atuado junto ao Governo do Estado mais como “grupo de apoio” do que como grupo autônomo capaz de pressionar efetivamente o governo com suas reivindicações.

Neste contexto, no que se refere a participação política “stricto sensu”, observa-se que as mulheres gaúchas, como as de outros estados e nações, têm sido inibidas ou desestimuladas a participar em atividades políticas. Uma das razões para esta situação, além da prevalência de uma ideologia patriarcal, pode ser encontrada nas disfunções político-institucionais. O partido no poder, via de regra, não tem permitido maior participação da mulher. Ao Rio Grande do Sul, pode-se aplicar a premissa de que houve modernização sem a concomitante mobilização política do sexo feminino(4).

Outrossim, diversos fatores persistem e acentuam o papel secundário da mulher na esfera política: (a) a falta de preparo adequado para o acesso a trabalhos qualificados; (b) os condicionamentos sociológicos baseados numa tradição dentro de limites já superados; (c) limitações legais que incidem direta ou indiretamente sobre a personalidade jurídica da mulher e sua capacidade de atuação; e, (d) pouca vontade dos detentores do poder em permitir que as mulheres compartilhem do mesmo.

Pode-se dizer que a mulher, de uma forma geral, não faz parte da elite onde se recruta a classe política(5).

Por outro lado, é importante ressaltar que a prevalência de uma atitude personalista no Estado gaúcho, justificada na tradição da natureza feminina, ainda impede o pleno desenvolvimento das faculdades intelectuais da mulher e sua participação em atividades e tarefas comunitárias ou políticas.

Assim, os modelos que a bibliografia relevante postula para explicar a situação da mulher contemporânea são pertinentes à situação da mulher gaúcha. Estes modelos são: (a) o modelo da socialização política, (b) o modelo da seleção diferenciada, e (c) o modelo da mobilização política.

O primeiro modelo postula que as mulheres, em sua maioria são especializadas para papéis apolíticos. Em estudo realizado sobre socialização

(4) Para uma análise sobre esta relação, vide: Jussara Reis Prá. *A mulher e sua situação na sociedade porto-alegrense*. Porto Alegre, UFRGS, 1984. Diss. maestr.

(5) No caso dos Estados Unidos onde Geraldine Ferraro foi escolhida como candidata à vice-presidência pela chapa do Partido Democrata, os comentários mais comuns são de que Ferraro conseguirá atrair o eleitorado feminino para este partido. Ora, é muito discutível se o fato de Ferraro ter sido indicada significa um ganho concreto para as mulheres ou se novamente elas estão sendo utilizadas em períodos eleitorais.

política dos adolescentes porto-alegrenses, uma autora constatou que “os meninos são ensinados a ter mais iniciativa do que as meninas, a tomar decisões, a ter qualidades ‘masculinas’, enquanto as meninas são ensinadas a ser mais passivas” (Souza, 1983, p. 127-9).

O segundo modelo, que enfoca as características estruturais do indivíduo, afirma que estas o predis põem para o ativismo político. Em outras palavras, supõe-se que aquelas pessoas que desfrutam um status sócio-econômico privilegiado demonstrem elevado senso de eficácia política. E estariam, portanto, mais aptas para participar de atividades políticas. Este modelo privilegia o sexo masculino, o que explicaria a maior ingerência e predisposição dos homens em tomar parte de atividades desta natureza. Finalmente, em virtude dos dois modelos acima discutidos, o terceiro modelo, o de mobilização política, permite que as mulheres sejam facilmente influenciadas ou mobilizadas numa determinada direção política. Neste contexto a autonomia política estaria ausente.

Os poucos estudos sobre a mulher gaúcha parecem sugerir que as mulheres neste Estado têm sido e continuam a ser socializadas dentro das normas de resignação e conformismo (Souza, 1983, p. 127-9). Parece que os objetivos dos movimentos feministas, pelo menos neste Estado, no sentido de uma emancipação completa, não são interpretados em sua essência. E, como consequência, enfatizam superficialmente os aspectos mais importantes para alcançar uma completa autonomia política. Verifica-se, por exemplo, que apesar da existência de movimentos e instituições dedicadas à “defesa da mulher”, as oportunidades que elas têm, em relação aos homens, está longe de ser considerada o ideal. A mulher ainda está sujeita a dupla ou, às vezes, até tripla jornada de trabalho. Esta desigualdade de oportunidades deixa pouco tempo para que a mulher possa se preparar para competir em igualdade de condições com o homem por cargos públicos(6).

Não resta dúvida que a falta de oportunidades oferecidas pela sociedade à mulher, tem se constituído num impedimento substancial de avanço político.

Isto se torna evidente quando se examina a representação parlamentar da mulher gaúcha.

A PARTICIPAÇÃO PARLAMENTAR

A representação parlamentar e eleitoral do segmento feminino da sociedade brasileira foi institucionalizada em 1934. Desde então, apesar da mulher ter se tornado constitucionalmente apta a votar e ser votada, sua participação em atividades parlamentares tem-se mostrado reduzida.

(6) Cabe salientar que Judith Astelana tem argumentado que “algumas mulheres aceitam as regras do jogo do poder masculino, em troca de poder exercer determinados direitos” (s.d., p. 17).

Numericamente, as candidaturas femininas a cargos políticos têm sido inferiores às candidaturas masculinas. Também tem sido menor o número de mulheres que, na condição de candidatas, conseguem obter representação nos órgãos legislativos e, principalmente, executivos do governo.

Neste sentido, basta notar a desproporção nos índices parlamentares do sexo masculino e feminino que alcançam as diferentes instâncias do poder político, através de resultados eleitorais (Blay, 1983).

Em 1934, somente duas mulheres ocupam cargos políticos a nível nacional; uma representando São Paulo e a outra Rio de Janeiro, destas apenas a representante paulista possui mandato eletivo (Alves, 1980, p. 126). É importante salientar que a participação feminina na Câmara Federal teve curta duração, pois em 1937, com a implantação do “Estado Novo”, o Congresso foi fechado e os mandatos parlamentares extintos.

Os direitos a ocupar cargos eletivos só foram retomados em 1946, após a inauguração do “novo” período democrático-constitucional. Neste mesmo ano, no auge da fase populista, marcada pela criação das Leis Trabalhistas e pela maior ingerência das massas no processo eleitoral, como forma de sustentação do sistema político, realizaram-se eleições nacionais em todos os níveis.

Analisando-se os quocientes eleitorais a partir de 1946, tendo em vista a participação por sexo, verifica-se que não houve acréscimo significativo no número de mulheres que ocupam cargos políticos⁽⁷⁾, exceção feita ao pleito de 1982 onde observa-se o aumento de candidatas e de eleitas. Este aumento, porém, não significa que tenham sido atingidos, pelo segmento feminino, níveis de participação parlamentar que indiquem a existência de equiparação entre o número de homens e mulheres que atuam na política.

Esta desproporção entre o número de eleitos e eleitas, favorável ao segmento masculino, tem-se caracterizado como uma constante na história político-eleitoral brasileira e, reflete-se na ocupação, por parte das mulheres, de postos hierárquicos mais baixos; no exercício de menor número de mandatos parlamentares; no menor número de candidaturas e de candidatas eleitas, etc.

No entanto, apesar de ser quantitativamente reduzida a representação parlamentar feminina, isto não impediu que se projetassem no cenário político-nacional figuras como Bertha Lutz, Sandra Cavalcanti, Ivete Vargas, entre outras. Esta última, recentemente falecida, conta a seu favor o fato de ter sido a primeira mulher e assumir a liderança de um partido político, como Presidente Nacional do Partido Trabalhista Brasileiro (PTB).

A nível regional, algumas mulheres também se projetaram politicamente e isto se observa, principalmente, através de suas sucessivas reeleições como é o caso,

(7) Sobre a representação parlamentar feminina de 1946 a 1948, vide: Fanny Tabak. “A Baixa Participação da Mulher no Parlamento”. Trabalho apresentado no *VII Encontro Anual da ANPOCS*. Águas de São Pedro, São Paulo, 1983b, p. 2.

por exemplo, de Lygia Lessa Bastos, no Rio de Janeiro, e de Suely de Oliveira, no Rio Grande do Sul. Mas, de modo geral, seja em termos regionais ou nacionais, a atuação parlamentar feminina tende a se mostrar reduzida(8).

Neste ponto, torna-se pertinente analisar a evolução parlamentar feminina no Rio Grande do Sul, através do número de mulheres que ocupam cargos políticos eletivos a partir de 1946.

EVOLUÇÃO DA REPRESENTAÇÃO PARLAMENTAR FEMININA NO RS

Entre 1946 e 1982, seis mulheres ocuparam cadeiras na Câmara Estadual e quatro na Câmara Municipal de Porto Alegre, não tendo o Rio Grande do Sul nenhuma representante no Congresso Nacional. Dentre estas, três deputadas cumpriram mandatos eletivos e as outras três tomaram assento na Assembléia Legislativa como suplentes, por curto espaço de tempo. Das quatro vereadoras, duas foram eleitas diretamente ao passo que duas assumiram mandato como suplentes(9). É somente a partir de 1950 que a mulher gaúcha vai estar efetivamente representada na Câmara Estadual, e a partir de 1970 na Câmara Municipal.

Apesar disso, a evolução parlamentar da rio-grandense tem início em 1948 quando a operária têxtil, Julieta Bastioli, assume uma cadeira na Câmara Municipal de Porto Alegre, como suplente pelo Partido Social Progressista (PSP), permanecendo até o final da legislatura (1951). Portanto, desde a obtenção do sufrágio feminino, é a primeira vez que uma mulher cumpre mandato político no Estado gaúcho.

Como se pode ver, os resultados das eleições de 1946 não favoreceram o segmento feminino rio-grandense. Eles também não foram positivos para as mulheres em outros estados. Em todo o Brasil, elegeram-se apenas quatro vereadoras e cinco deputadas estaduais, não sendo eleita nenhuma mulher para ocupar o cargo de Deputada Federal(10).

A participação parlamentar feminina na Câmara Federal tem seu reinício em 1950, no mesmo período em que é eleita a primeira deputada estadual no RS.

(8) Esta atuação parlamentar reduzida é observável não só em termos numéricos: "A atuação dessas parlamentares em defesa da igualdade de direitos para a mulher e para elevar o seu papel na sociedade é quase sempre muito tímida e tem-se circunscrito a pedidos de criação de creches, reduzir o tempo de trabalho para a aposentadoria da mulher, denunciar atos de discriminação" (Tabak, 1983a, p. 102-3).

(9) Os dados sobre deputadas estaduais e vereadoras eleitas no Rio Grande do Sul, foram coletados nos arquivos da Assembléia Legislativa do Estado e na Câmara de Vereadores de Porto Alegre, respectivamente.

(10) Os dados sobre candidatas e eleitas no território brasileiro e no RS, após 1946, foram tabulados pelos pesquisadores a partir de dados oficiais do TRE e da Assembléia Legislativa do RS.

De 1951 a 1970 a Assembléia Legislativa representou a única área de atuação política da mulher gaúcha, através da deputada Suely de Oliveira (PTB/PMDB) que exerceu sucessivos mandatos parlamentares e da deputada Terezinha Chaise (MDB) que assumiu seu primeiro mandato em 1967.

De 1971 a 1982, as áreas de atuação política do segmento feminino rio-grandense vão ser a Assembléia Legislativa com Suely de Oliveira (MDB) até 1975 e Dercy Furtado (ARENA), a partir de 1975 e a Câmara Municipal com uma candidata eleita em 1972 (Dercy Furtado-ARENA) e uma eleita em 1976 (Bernardete Vidal — ARENA), em Porto Alegre(11).

Nas eleições de 1982, elege-se a quarta deputada estadual, no RS, Ecléa Fernandes, pelo PMDB (sétima mulher a participar da Assembléia Legislativa) e, reelege-se a deputada Dercy Furtado para exercer o terceiro mandato estadual, agora pelo PDS. A mulher gaúcha, portanto, continuou a ser representada nas Câmaras Estadual e Municipal, passando a ter, nesta última, noventa e oito (98) vereadoras(12). No pleito eleitoral de 1982, outrossim, a rio-grandense obtém sua primeira representação a nível de executivo municipal com a eleição de Iris Alimayer Ranck, pelo PDS, para a Prefeitura do município de Cruzeiro do Sul(13).

Em suma, o aumento da representação parlamentar feminina verificado em 1982, consiste basicamente na ocupação, por parte das mulheres, de um maior número de postos políticos que fazem parte do nível mais baixo da hierarquia governamental (Câmaras Municipais). Por outro lado, verifica-se a ausência de representação feminina nos postos mais elevados da hierarquia política, ou seja, no Congresso Nacional e no Executivo (governo do Estado).

Outrossim, examinando-se a evolução parlamentar da mulher rio-grandense numa perspectiva comparativa (vereadoras e deputadas estaduais eleitas), observa-se que é “maior” o número de candidatas e eleitas para a Câmara de Vereadores. Ao mesmo tempo, verifica-se que é maior a seqüência de atuação da mulher na Assembléia Legislativa; isto é, apesar do número reduzido de deputadas eleitas, a rio-grandense sempre esteve presente na Câmara Estadual depois de 1950.

A partir da Tabela I, examinam-se alguns dados relativos às representantes que tomaram assento na Câmara Estadual, tais como: profissão, legenda partidária, duração de mandatos, e votação obtida. Estas variáveis são

(11) Foram citadas somente as vereadoras eleitas por Porto Alegre, em 1972 e 1976 devido a falta de informações exatas sobre o número total de mulheres presentes nas Câmaras de Vereadores do interior do Estado Gaúcho durante este período.

(12) Número este que já vinha crescendo desde as eleições municipais de 1972 e 1976 e que atingiu a quase uma centena em 1982.

(13) Vide: RGS 1982. Prefeitos, Vice-prefeitos, Vereadores (eleitos). Porto Alegre. TRE/RS, 1982, p. 67

importantes para tentar captar algumas características contextuais das mulheres que têm se dedicado à política, nos últimos anos, no estado do Rio Grande do Sul.

Os dados da Tabela I revelam algumas informações interessantes com relação ao perfil das deputadas presentes na Assembléia Legislativa durante o período examinado. Em primeiro lugar, através das atividades profissionais desempenhadas por estas parlamentares observa-se que elas, apesar de possuírem um bom nível de instrução, dedicam-se a carreiras consideradas essencialmente femininas, ou seja, ao magistério.

O fato das mulheres dedicarem-se profissionalmente mais às áreas da Educação tem sido apontado por Bullock & Hays (1983, p. 3), como um dos fatores que contribui para distinguir parlamentares homens de parlamentares mulheres, na medida em que: "... os homens parlamentares, em geral, possuem um bom nível de instrução e ocupam posições de *status* elevado"(14). Neste sentido, as mulheres parlamentares mesmo possuindo, muitas vezes, um bom nível de instrução, ocupam posições de status menos elevado.

TABELA I
PARTICIPAÇÃO PARLAMENTAR FEMININA NA ASSEMBLÉIA LEGISLATIVA DO RS (1950-1982)*

ANO	DEPUTADAS	SUPLENTES	PROFISSÃO	PARTIDO	IDADE NO 1º MANDATO
1951-1954	Suely de Oliveira		Professora	PTB	35
1955-1958	Suely de Oliveira		-	-	-
1959-1962	Suely de Oliveira		-	-	-
1963-1966	Suely de Oliveira	Marie E. Lopes	*(Advogada e Professora**	(PDC)	(50)
1966-1970	Suely de Oliveira		-	MDB	-
1967-1969	Terezinha Chaise	Zaira Folly	Professora (Industriária)	(MTR)	32 (40)
1971-1974	Suely de Oliveira		-	MDB	-
1975-1978	Dercy Furtado	Dalila Alves	Historiadora (Professora)	ARENA ARENA	47 (57)
1979-1982	Dercy Furtado		-	-	-
1982-1986	Dercy Furtado		-	PDS	-
1982-1986	Ecléa Fernandes		Professora	PMDB	50

* FONTE: Arquivos da Assembléia Legislativa do Rio Grande do Sul.

** Os dados em parênteses referem-se as suplentes.

(14) Conforme estes autores, o Direito é a carreira mais comum exercida pelos homens que se dedicam a atividades diretamente políticas.

No que se refere aos partidos políticos pelos quais se elegeram as parlamentares gaúchas, observa-se que, de 1951 a 1962, somente o PTB está presente neste nível de representação. Entre 1967 e 1974, a ocupação de cargos políticos por mulheres, na Assembléia Legislativa, se dá pelo partido da oposição (MDB). A partir de 1975, até o final da fase bipartidária, esta situação se inverte ficando a representação feminina no Estado a cargo de uma representante do partido governista (ARENA). Um equilíbrio entre eleitas pela oposição e pela situação em uma mesma legislatura só é observado em 1982, quando são eleitas duas deputadas, uma representando o PMDB e a outra o PDS.

Por outro lado, pode ser verificado um certo equilíbrio entre eleitas pela situação e pela oposição ao longo do período que vai de 1950 a 1982, se forem **consideradas** as sucessivas reeleições de Suely de Oliveira (PTB-PMDB) e de Dercy Furtado (ARENA-PDS). E, apesar de ser maior o número de reeleições da primeira deputada, isto não quer dizer que se possa, em princípio, denominar a representação parlamentar feminina no RS como oposicionista.

Outrossim, a atuação destas deputadas coloca a mulher em condições de igualdade com o homem no que se refere à tendência ao exercício de mandatos parlamentares consecutivos que, de modo geral, representam uma característica tipicamente masculina.

Finalmente, é interessante notar que as eleitas encontram-se na faixa etária de 35 a 50 anos. Comparativamente ao segmento masculino, pode significar que as mulheres tendem a entrar na política um tanto tardiamente em relação aos homens. Por outro lado, se forem consideradas as inúmeras barreiras que devem ser transpostas pelas mulheres que decidem ingressar numa área de domínio exclusivo dos homens, a idade com que estas parlamentares ingressam na política parece ser coerente com suas possibilidades de obter cargos políticos eletivos.

Quando se examina a evolução da representação política da mulher, não se pode, evidentemente, negligenciar o impacto do Estado sob esta evolução.

Portanto, para se proceder ao exame da representação parlamentar feminina, é relevante ter presente três períodos da história político-eleitoral brasileira que de alguma forma contribuíram para influenciar a participação parlamentar da mulher. São eles: (1) de 1946 a 1962, fase que corresponde à “redemocratização” do país, iniciada em 1945, caracterizada pelo multipartidarismo, pela proliferação de partidos políticos e pelas coalizões partidárias; (2) de 1966 a 1978, fase posterior ao Golpe Militar, caracterizada desmobilização da sociedade civil, pela supressão das garantias individuais, pela cassação de mandatos políticos, pelos mandatos biônicos, pelos atos de recessão e pela criação do sistema bipartidário, (3) fase iniciada em 1982, que corresponde à “abertura política”, à volta das eleições diretas para alguns níveis do poder executivo, e ao retorno do multipartidarismo com a criação de vários partidos de oposição.

A representação política feminina no período que vai de 1946 a 1962, apresenta-se estável quanto ao número de representantes eleitas. No Brasil, entre vereadoras, deputadas estaduais e federais, as mulheres somaram um mínimo de

nove(9) representantes (1946) e um máximo de onze (11) (1962) sendo que, em 1946 não foram eleitas deputadas federais e em 1962, não se realizaram eleições para a vereança(15).

No Rio Grande do Sul, como já foi mencionado, durante este período a representação feminina se dá através da Assembléia Legislativa. A primeira representante a fazer parte do Legislativo gaúcho é Suely Gomes de Oliveira, professora estadual, que em 1950 é eleita para seu primeiro mandato como deputada pelo Partido Trabalhista Brasileiro (PTB). Reeleita por cinco vezes consecutivas, cumpre quatro mandatos pelo PTB. Com a implantação do bipartidarismo, após 1964, transfere-se para o Movimento Democrático Brasileiro (MDB) e sob esta legenda cumpre mais dois mandatos parlamentares, participando, no total, de seis legislaturas.

Durante a fase multipartidária, Suely de Oliveira foi praticamente a única mulher a atuar politicamente na Assembléia Legislativa do Estado. Neste período, houve algumas candidaturas femininas mas nenhuma das candidaturas conseguiu se eleger. O fato de Suely ter-se candidatado desde 1950 até 1962 pelo PTB, partido de grande penetração no RS, talvez tenha contribuído para que ela obtivesse sucessivos mandatos como única representante feminina.

A importância eleitoral do PTB no RS é enfocada por Hêlgio Trindade (1978), ao analisar os padrões eleitorais neste Estado entre 1950 e 1962. Segundo o autor:

“A maioria dos resultados globais das eleições majoritárias e proporcionais mostra que os eleitores gaúchos votam segundo padrões de relativa estabilidade. A estabilidade, se explica, em grande parte, pela fidelidade partidária dos eleitores, sobretudo ao PTB e PL, que são partidos de implantação bastante estável” (p. 154).

A título de exemplo, é interessante mencionar que as suplentes de deputados, que assumiram temporariamente mandatos, na Câmara Estadual, enquanto Suely de Oliveira foi deputada pelo PTB, pertenciam ao Partido Democrático Cristão (PDC) e ao Movimento Trabalhista Renovador (MTR), partidos que não possuíam o mesmo potencial eleitoral do PTB no Estado.

Encerrada a fase multipartidária e criado o bipartidarismo em 1966, observa-se o aumento no número de mulheres eleitas. De onze em 1962, elas passam a vinte e uma em todo o País. Nestas eleições, as candidatas do MDB obtiveram doze cadeiras nas Câmaras Estaduais, contra seis da ARENA e três na Câmara Federal, enquanto o partido governista não elegeu candidatas a este nível. O Estado gaúcho que anteriormente contava com uma deputada estadual, passa a

(15) A este respeito é interessante notar que apesar de ser maior o número de eleitas como vereadoras em 1982, a representação feminina na Assembléia Legislativa, apesar de pouco expressiva e de ter tido no máximo duas representantes, num mesmo mandato, mostra uma continuidade de mulheres eleitas a partir de 1950, não observável nas eleitas às Câmaras Municipais.

ter duas pelo MDB. Contribuíram para o acréscimo de mulheres eleitas: o Movimento Militar de 64; a reformulação do quadro partidário criando o bipartidarismo e as candidaturas femininas pelo MDB em substituição a muitos dos políticos cassados.

É exatamente na condição de esposa e “substituta” de Sereno Chaise, **ex-prefeito de Porto Alegre**, eleito pelo antigo PTB e cassado em 1965, que Terezinha Chaise elege-se deputada Estadual pelo MDB, atingindo uma votação sem precedentes na história das candidaturas femininas no RS, 51.462 votos. Votação bem superior a obtida pela outra candidata oposicionista, Suely de Oliveira que se reelege pela quarta vez consecutiva com 12.521 votos, e, que não foi superada nem mesmo pelas candidatas do PMDB (38.738) e do PDS (25.994) em 1982(16).

Teresinha Gisela Irigaray Chaise é a segunda mulher a exercer mandato eletivo na Assembléia Legislativa do RS. Sua participação parlamentar teve curta duração e, apesar do respaldo popular obtido com a soma de votos, seus direitos políticos foram cassados em 13 de março de 1969, pelo “Excelentíssimo Sr. Presidente da República, nos termos do Art. 4º do Ato Institucional Nº 5 de 13 de dezembro de 1968”(17). Com a cassação de Terezinha Chaise, o número de deputadas de oposição, presentes na Assembléia do Estado, passa de duas para uma.

As medidas políticas repressivas adotadas pelo governo, entre elas o Ato Institucional Nº 5, contribuíram para reduzir o número de deputadas oposicionistas em todo o território brasileiro e, apesar das mulheres se constituírem uma exceção entre parlamentares homens, devido ao pequeno número de mulheres eleitas até então, estas medidas não deixaram de representar um retrocesso em termos de representação e mesmo de evolução parlamentar feminina.

No ano de 1970, são realizadas eleições somente a nível estadual. Os cargos obtidos pelas mulheres, em número de dez, são divididos entre ARENA e o MDB (5 para cada partido). É interessante notar que o número de deputadas eleitas para as Câmaras Estaduais, em 1970, é idêntico ao de eleitas para esta instância em 1962. No RS, a deputada Suely de Oliveira é reeleita pelo MDB e exerce seu último mandato parlamentar(18).

(16) Nas eleições de 1982, o RS apresenta o segundo menor índice de abstenção eleitoral do país, depois do Estado de São Paulo, e o número de eleitores é bem maior se comparado as eleições de 1966.

(17) Conforme arquivos da Assembléia Legislativa do Rio Grande do Sul.

(18) Durante o período que Suely de Oliveira atuou na Assembléia Legislativa, três outras mulheres, como suplentes de deputadas, ocuparam provisoriamente as cadeiras de deputados estaduais. Em dezembro de 1964, Marie Else I. P. Correa Lopes, advogada e professora, aos 50 anos, assume por um mês o lugar do deputado Mario Mondino pelo PDC. Em abril de 1966, Zaira Siqueira Folly,

Nas eleições de 1974 e 1978, realizadas a nível estadual e federal não se verificam alterações significativas no número de mulheres que ocupam cargos políticos. Em 1974, entre as 16 eleitas para as instâncias estaduais mais uma vez ARENA e MDB dividem as cadeiras, com 8 das candidatas eleitas como representantes do partido governista e 8 da oposição. A nível Federal elege-se apenas uma candidata pela ARENA. Em 1978, são eleitas seis candidatas para as Câmaras estaduais e quatro para a Câmara Federal. A maior parte das deputadas federais e estaduais pertence ao MDB. No Rio Grande do Sul, Dercy Furtado é reeleita, para a Câmara Estadual.

Dercy Terezinha Vieira Furtado elege-se pela ARENA em 1974, com 21.708 votos, e, em 1978 com 24.708 votos. Com a implantação do multipartidarismo, é reeleita, mais uma vez pelo partido do Governo (PDS), com 25.994 votos, a historiadora e ex-vereadora pela ARENA Dercy Furtado. Esta assume seu primeiro mandato como deputada estadual em 1975, ano em que a deputada oposicionista Suely de Oliveira encerra suas atividades parlamentares. Assim, Dercy Furtado permanece como a única representante feminina na Assembléia Legislativa do Estado, pelo partido governista, até 1982, quando passa a dividir a representação feminina, na Câmara, com Ecléa Fernandes.

Ecléa Fernandes, mestre em educação, assume seu primeiro mandato como deputada estadual pelo PMDB, em 1982, com a contagem de 38.738 votos, votação superior a obtida pela deputada situacionista Dercy Furtado. É possível que sua condição de ex-primeira dama do Estado e de esposa do ex-governador pedessista, e no momento, candidato a deputado federal pelo PMDB, tenha lhe valido boa parcela dos votos obtidos em 1982(19).

As eleições de 1982 realizam-se para todos os níveis legislativos e para os executivos estaduais e municipais, sob um regime eleitoral multipartidário. É importante lembrar que após 20 anos, os candidatos aos governos de Estado são eleitos diretamente e que nenhuma mulher é eleita para governos de Estado. Com relação a distribuição dos cargos entre homens e mulheres nas Câmaras Federal e Estadual, observa-se que apesar de ter aumentado o número de mulheres eleitas, em relação aos anos anteriores, somente oito mulheres se elegem deputadas federais, ao passo que é de 471 o total de homens eleitos para estes cargos; as

industrial, aos 40 anos ocupa a vaga do deputado Flávio Ramos, pelo extinto MTR. E, finalmente, em 25 de novembro de 1974, Dalila Floriano Alves, professora estadual, aos 57 anos, é compromissada e assume o mandato de deputada estadual, visto ter sido eleita 4ª suplente pela ARENA, como substituta de Nelson Marchesan que foi nomeado Secretário do Trabalho e Ação Social.

(19) Charles Bullock e Patrícia Findly (1983, p. 1) têm argumentado que as congressistas cujos nomes são conhecidos dos eleitores e/ou gozam do prestígio adquirido pelo marido, necessitam contar menos com sua própria força de atração e iniciativa para conquistar um cargo do que as congressistas que não são favorecidas com estes atributos.

deputadas estaduais somam 28, enquanto é de 919 o número de eleitos para as Câmaras estaduais(20).

No Rio Grande do Sul, são apresentadas 5 candidatas à Câmara Federal e 6 à Assembléia Legislativa; entre estas, elegem-se apenas duas deputadas estaduais. No total de 1131 vereadoras eleitas em todo o Brasil, 98 são gaúchas (45 do PDS), (37 PMDB), (16 PDT), e entre 82 prefeitas brasileiras, uma é do RS. A Tabela II apresenta a distribuição das vereadoras eleitas no Estado. Em Porto Alegre, são eleitas 4 vereadoras: Bernadete Vidal (PDS — 6.438 votos), Terezinha Chaise (PDT — 6.308 votos), Glasis Mandelli (PMDB — 3.950 votos) e Jussara Cony (PMDB — 3.948 votos)(21).

TABELA II
VEREADORAS ELEITAS NO RS — 1982

MUNICÍPIOS	PDS	PMDB	PDT	TOTAL
Interior	41	27	11	79
Grande Porto Alegre	3	8	4	15
Capital	1	2	1	4
				98

FONTE: Dados oficiais do TRE/RS.

Grande Porto Alegre inclui: Alvorada, Cachoeirinha, Gravataí e Canoas.

A análise da evolução dos mandatos parlamentares femininos, através do número de mulheres eleitas para as diferentes instâncias do poder público a partir de 1934 e, mais especificamente de 1946, torna evidente que, apesar da mulher ter adquirido o direito de votar e ser votada, seu papel no cenário político pouco evoluiu após esta conquista.

(20) O número de homens e mulheres registrados e eleitos em 1982, por partidos, no âmbito estadual e federal encontra-se em: Sílvia Pimentel. "A Mulher e as Eleições de 1982". Trabalho apresentado no *VII Encontro Anual da ANPOCS*. Águas de São Pedro, São Paulo, 1983. p. 18.

(21) Vide: RGS 1982. 1982, p. 159.

Observa-se também, que entre 1946 e 1978, é reduzido o número de parlamentares eleitas. Feita a ressalva, de que nas eleições de 1966 e 1974, durante a fase de bipartidarismo, houve uma alteração no percentual de mulheres que passam a fazer parte dos órgãos legislativos tanto a nível Federal como Estadual (Vide nota 4).

Estes resultados, porém, não podem ser comparados aos do pleito eleitoral de 1982, quando é considerável o aumento do número de candidatas eleitas para as diferentes instâncias do poder público.

Por outro lado, não se pode simplesmente tomar os resultados de 1982 como parâmetros para medir a evolução parlamentar feminina sem se levar em conta: (1) o fato da mulher representar mais de 50% da população brasileira; (2) o crescimento do eleitorado feminino, verificado em 1982(22); (3) o número bem inferior de mulheres que participam de cargos eletivos comparativamente ao número de parlamentares do sexo masculino; e, (4) que os cargos políticos ocupados por mulheres, via de regra, estão restritos aos escalões inferiores da vida pública.

Com relação à mulher gaúcha, observa-se que a sua participação parlamentar não chegou às instâncias superiores da hierarquia governamental, de tal forma **que a rio-grandense ainda não foi representada no Congresso Nacional, apesar de se apresentarem postulantes a estes cargos.** E sua representação em cargos eletivos só não atingiu zero no total de eleitas devido a presença constante, a partir de 1950, de uma deputada na Assembléia Legislativa do Estado.

Em resumo, a evolução parlamentar feminina a nível do Rio Grande do Sul, se se leva em conta o peso e importância populacional e eleitoral das mulheres(23), não se tem traduzido na ocupação de um maior número de cargos públicos. O aumento observado na representação parlamentar em comparação ao dos homens é infinitamente menor. Em termos absolutos, a mulher está hoje na mesma situação do que décadas atrás.

Em função da pouca representatividade da mulher gaúcha em cargos políticos eletivos, torna-se pertinente indagar: “Por que a representação feminina no parlamento tem se mostrado baixa em relação ao potencial político feminino **rio-grandense?**”. Para responder a esta questão é importante examinar a tradição do sexo feminino em termos de participar de atividades políticas, em relação ao homem.

(22) Ver Silvia Pimentel, 1983, p. 11.

(23) Com relação ao potencial eleitoral do **segmento** feminino no RS, é importante notar que apesar do decréscimo do número de eleitores (principalmente entre o segmento masculino) verificado a partir do primeiro semestre de 1983, em alguns municípios do Estado; no primeiro semestre de 1984, as mulheres representavam 48% do eleitorado oficial no total de municípios gaúchos e, 52% do total do eleitorado da capital.

PARTICIPAÇÃO POLÍTICA E AS ELEIÇÕES: UMA PERSPECTIVA LONGITUDINAL

A análise dos dados oficiais referentes à evolução do papel da mulher gaúcha na ocupação de cargos públicos, como foi visto na seção anterior, confirma que, de fato, apesar do segmento feminino se constituir num grupo majoritário quantitativamente em relação ao sexo masculino, a sua representação é quase que insignificante nos vários níveis parlamentares. Nota-se, por exemplo, que quanto mais elevado o cargo, menor o número de mulheres que a ele se candidatam. Em alguns casos (Governador) é mínimo o número de postulantes do sexo feminino.

Os vários estudos que têm se preocupado em examinar o papel da mulher na política, têm, consistentemente, atribuído a pouca participação da mulher na política a elementos tais como: maior índice de alfabetização do sexo masculino (Blay, 1983); crença de que participar da vida pública ainda é uma função essencialmente masculina (Baquero, 1982); falta de autonomia da mulher na tomada de decisões (Oliveira, 1983); conformismo da mulher latino-americana (Mattelart, 1976); socialização política diferenciada entre os sexos (Duverger, 1957); e, influência de regimes autoritários, na medida em que estes desmobilizam o segmento feminino de atividades políticas (Tabak, 1983a).

Todos estes aspectos, de uma forma geral, continuam a prevalecer no Rio Grande do Sul, que, apesar de ser considerado um Estado historicamente dinâmico, do ponto de vista político, pouco se diferencia de outros estados e nações em termos do espaço que concede ao segmento feminino.

Continua a persistir uma discriminação bastante acentuada no que se refere ao tratamento da mulher na esfera política. A continuação de um padrão tradicional no *comportamento político* da mulher pode ser constatado através de uma avaliação longitudinal da participação feminina em várias atividades políticas.

Neste contexto, são examinados os padrões de envolvimento político entre 1968 e 1982, tendo-se como fontes de variação e comparação o sexo masculino.

Assim, foram utilizados vários indicadores do envolvimento que transcendem o ato de votar durante pleitos eleitorais. O exame de outros indicadores de participação proporcionou uma melhor compreensão dos níveis reais de participação política entre homens e mulheres.

Os indicadores de participação política utilizados neste trabalho são apresentados na Tabela III.

TABELA III
INDICADORES DE PARTICIPAÇÃO POLÍTICA NO RIO GRANDE DO SUL

1. Compareceu a comícios
2. Convenceu outra pessoa a votar no seu candidato
3. Assinou manifesto público
4. Desenvolveu atividades eleitorais voluntariamente
5. Participa ou participou de associações
6. Contribuiu em dinheiro para campanhas eleitorais

TABELA IV
PARTICIPAÇÃO POLÍTICA EM PORTO ALEGRE POR SEXO (1968-1978)

	1968		1974		1978		1982	
	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino
Compareceu a comícios	37%(102)*	20(122)	28(153)	11(113)	16(184)	4(245)	18(248)	8(318)
Convenceu alguém a votar no seu candidato	26(102)	15(122)	24(153)	18(213)	20(182)	17(62)	-	-
Abaixo assinados	9(107)	3(181)	5(153)	3(213)	4(184)	2(244)	4(248)	3(260)
Tarefas eleitorais	18(102)	4(121)	14(153)	4(213)	5(184)	5(245)	12(249)	6(320)
Contribuições financeiras	12(93)	4(12)	5(153)	3(33)	5(180)	3(203)	4(249)	3(320)
Participação em Associações	40(56)	44(68)	34(153)	33(212)	8(174)	8(245)	12(240)	15(327)

FONTES: Pesquisas pré-eleitorais de 1968, 1974, 1978 e 1982 - UFRGS.

* Os números em parênteses referem-se aos casos para cada ano.

** Para somar 100% para cada item, subtrair a percentagem apresentada de 100 (por exemplo: para 1968, categoria masculina 100-37 = 73% de homens que não compareceram a comícios).

É importante ressaltar que estas atividades se referem, especificamente, à participação em atividades de cunho eleitoral não estando incluídas atividades nas quais as mulheres têm se manifestado mais dinâmicas, tais como sindicais ou em movimentos sociais.

Infelizmente, existem poucos dados sobre outras formas de participação o que faz com que sejam examinadas somente aquelas atividades desenvolvidas em torno de períodos eleitorais.

Feita esta ressalva, examina-se, numa perspectiva comparativa, a participação do sexo feminino nas atividades apresentadas na Tabela III.

A próxima Tabela (IV), apresenta o nível de participação por sexo, revelando alguns dados esperados, em função da análise anterior sobre representação parlamentar.

Em primeiro lugar, os dados no seu conjunto mostram que a mulher tende a participar com menor intensidade de todas as atividades mencionadas. Em termos de comparecer a comícios públicos, as mulheres, em relação aos homens, participam pouco. Apesar do número aparentemente significativo de mulheres participando de comícios públicos, tais como as marchas pelas diretas, pode-se dizer que ainda existe um certo preconceito em relação a ver uma mulher sozinha tomando parte em atividades desta natureza. Dadas as características da sociedade gaúcha, comparecer a comícios ainda é visto como uma atividade essencialmente masculina. Os dados confirmam esta observação.

No que se refere ao segundo indicador, nota-se que o grau de comunicação política é substancialmente maior entre os homens do que entre as mulheres, tomando-se como parâmetro de comparação a tentativa de uma pessoa em persuadir outra pessoa a votar no seu candidato. Na medida em que este tipo de ato requer um alto senso de eficácia e de conhecimento político. Por outro lado, se for correta a observação de que as mulheres atualmente estão tão politizadas quanto os homens, não deveriam existir diferenças significativas entre os sexos no que diz respeito a este segundo item. Este, no entanto, não é o caso. Vê-se nitidamente, que os homens são mais ativos em tentar convencer outras pessoas a votar neste ou naquele candidato. Por outro lado, é possível, inclusive, que ainda exista uma grande influência da mulher orientar seu voto na direção determinada pelo “marido”. Não num contexto de coerção, mas, simplesmente, pela falta de informação política e de maior interesse no que está ocorrendo na área política.

O mesmo padrão de participação constata-se na atividade referente a abaixo-assinados. Embora este tipo de ação reivindicatória seja comum em países democráticos; em sistemas de tradição autoritária, ao contrário, existe uma desconfiança natural por parte da sociedade em assinar qualquer documento, mesmo que este se constitua num instrumento legítimo de reivindicar alguma coisa perante o Estado. Esta desconfiança poderá ser maior entre as mulheres, afeta também, de forma significativa, aos homens. De tal modo que as percentagens de pessoas favoráveis a **abaixo-assinados** são bastante reduzidas em todo o período examinado (1968-1978).

Quanto ao item tarefas eleitorais, novamente constata-se o número reduzido de mulheres participando desta atividade. Esta atividade tem sido caracterizada como sendo a mais útil para identificar os grupos mais ativistas e participativos. No caso dos quatro períodos eleitorais aqui estudados, observa-se um fenômeno interessante. Para os homens, há uma diminuição percentual de 1968 para 1978 (18%, 14% e 5% respectivamente) no tempo dedicado a ajudar partidos políticos ou candidatos a conseguir votos através de tarefas eleitorais (colocar cartazes, distribuir panfletos, etc.). Este percentual aumenta para 12%, em 1982, talvez porque a abertura política e o sistema multipartidário tenham propiciado um maior engajamento por parte dos eleitores. Já no caso do sexo feminino, os níveis se mantêm constantes durante 1968 e 1974, aumentando levemente para 1978 (5%) e 1982 (6%), igualando-se quase ao nível de envolvimento dos elementos do sexo masculino.

Este aumento observado no caso das mulheres, em parte, poderia ser atribuído ao início de um processo de distensão política, no qual os partidos políticos se organizam de uma forma mais eficiente, exigindo que as pessoas que simpatizam com este ou aquele partido se esforcem para desempenhar tarefas de divulgação de programas partidários junto ao eleitorado. Aparentemente, as mulheres assumiram um papel mais ativo em relação a si mesmas do que em períodos anteriores.

O próximo indicador, contribuições financeiras para partidos ou candidatos, deve ser examinado com precauções.

Em primeiro lugar, porque não existe uma tradição por parte da sociedade civil gaúcha e brasileira no sentido de dar contribuições em dinheiro a partidos e/ou candidatos durante campanhas eleitorais, como por exemplo, é feito nos Estados Unidos. Segundo, porque este tipo de atividade se restringe muito mais a grupos poderosos com interesses específicos na vitória deste ou daquele candidato. Esta observação parece ser confirmada através dos dados, uma vez que é somente em 1968 que um número relativamente significativo respondeu ter contribuído com dinheiro para partidos ou candidatos. Estas pessoas, na sua maioria, eram do sexo masculino. No contexto longitudinal (1968-1982) a percentagem diminui substancialmente. Padrão idêntico é observado com relação ao sexo feminino.

A única atividade, entre as examinadas, na qual as mulheres têm desempenho superior ao dos homens é na participação em associações, ou seja, é comum constatar um envolvimento feminino bem maior em atividades de cunho social do que em atividades políticas.

Estas atividades de cunho social têm um efeito positivo para as mulheres na medida em que representam um elemento a mais para a politização feminina. É inevitável que este tipo de atividade permita que a mulher tome conhecimento de temas políticos e discuta estes temas num ambiente de igualdade e segurança. Entretanto, a politização feminina não tem se traduzido em comportamento mais

participativo. Isto fica claro quando se examina a participação das mulheres em outras atividades como aquelas que foram previamente discutidas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados deste estudo, de certa forma, não confirmam as premissas básicas propostas pela bibliografia sobre o assunto, pelo menos a nível do Rio Grande do Sul, mais especificamente de Porto Alegre. Mesmo que estes resultados não possam ser considerados conclusivos, revelam certas tendências no processo de ingerência política da mulher porto-alegrense.

A análise dos dados referentes a representação parlamentar demonstraram que a participação política feminina em atividades parlamentares tem se mostrado, via de regra, bastante reduzida. E, ao mesmo tempo que o número de eleitas do sexo feminino é infinitamente inferior ao número de **candidatos** eleitos do sexo masculino para os vários níveis de cargos públicos. Ficou evidenciado que a representação parlamentar da mulher está longe de ser compatível com o percentual atual de eleitores (+ ou — 48% em 1982) e também com o contingente populacional feminino, que corresponde a maior parte da população brasileira.

Contudo, apesar de paradoxal, pode-se falar em evolução parlamentar feminina, desde que se deixe de lado o potencial populacional e eleitoral feminino. O índice real de parlamentares do sexo feminino, em termos comparativos, meio século depois de ter sido obtido o sufrágio feminino e se se leva em conta os diferentes momentos da história político-eleitoral brasileira que promoveram alternadamente avanços e retrocessos de participação política nos diversos segmentos da sociedade, uma vez que o segmento feminino parece ter sido afetado diretamente por estas oscilações.

No que se refere aos dados das pesquisas de campo, surgem alguns pontos interessantes. Embora reconhecendo-se as limitações dos indicadores de participação política utilizados neste trabalho, é interessante notar o reduzido número de mulheres que respondeu afirmativamente a participação nas atividades apresentadas.

Os dados, outrossim, revelam que, da mesma forma que a participação parlamentar feminina tende a ser reduzida, também sua participação em atividades político-eleitorais não tem aumentado em proporção adequada ao seu peso eleitoral.

As razões para a deficiência da ingerência política da mulher foram apontadas no decorrer deste trabalho.

Entretanto, é importante ressaltar que embora a concessão do voto feminino tenha alterado a situação da mulher enquanto ator social para um papel mais ativo, não se pode afirmar que concomitantemente tenha ocorrido uma mudança revolucionária no seu status político (como ativa participante), nem tampouco uma variação significativa no que se denomina de “condição feminina”. A participação política da mulher continua a ser uma exceção e não uma norma.

Historicamente este papel pouco tem mudado. O papel da mulher na política continua a ser visto como sempre o foi, ou seja, como algo secundário.

De uma forma geral, a concessão do voto feminino não alterou substancialmente as relações de poder dentro da sociedade brasileira no seu conjunto. A mulher continua a se subordinar ao mundo político determinado pelo sexo masculino. Falta uma maior conscientização por parte da mulher no sentido de poder explorar de forma mais adequada e eficiente seu potencial eleitoral. Não é suficiente votar em eleições ou participar de atividades sociais, há uma necessidade de um maior comprometimento por parte do sexo feminino de mudar a sua condição política através de uma maior ingerência autônoma.

Evidentemente que além de uma maior conscientização, por parte da mulher, deve também existir um esforço mais autêntico por parte das instituições políticas e por parte do Estado, principalmente em termos de estimular a participação da mulher em todas as esferas políticas, tanto a nível de ocupar cargos públicos, bem como em atividades do dia a dia. Outrossim, torna-se claro que o Brasil e particularmente o RS estão longe de alcançar uma sociedade realmente participativa e, neste processo, as mulheres estão ainda ancoradas a condição muito incipiente de uma verdadeira ingerência política efetiva.

Fica claro, por outro lado, que as pesquisas que venham a ser realizadas no futuro devem incluir propostas efetivas de como organizar o segmento feminino para uma verdadeira participação através de uma emancipação real e concreta.

Finalmente, cabe salientar que este trabalho faz parte de um estudo mais amplo sobre a condição da mulher no Rio Grande do Sul.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. ALMOND, Gabriel & VERBA, Sidney. *The civic culture: political attitudes and democracy in five nations*. Boston, Little Brown, 1963.
2. ALVES, Branca Moreira. *Ideologia e feminismo: a luta da mulher pelo voto no Brasil*. Petrópolis, Vozes, 1980.
3. ANDAILLON, Danielle & CALDEIRA, Teresa. *Mulher: indivíduo ou família*. Novos Estudos CEBRAP, São Paulo, 2(4):, 1984.
4. ASTELARRA, Judith. *O sexismo na Sociologia; algumas manifestações, soluções e problemas*. Rio de Janeiro, Núcleo de Estudos sobre a Mulher, PUCRJ, s.d.
5. BAQUERO, Marcello. *A participação política da mulher gaúcha: duas décadas de avaliação*. Porto Alegre, UFRGS, 1982. Mimeogr.
6. BLAY, Eva Alterman. *A participação das mulheres na redemocratização: aspectos das eleições de 1982*. Trabalho apresentado no VIII Encontro Anual da ANPOCS. Águas de São Pedro. outubro 1983.

7. BULLOCK, Charles S. & HAYS, Patrícia Lee Findly. Recrutamento de mulheres para o congresso: nota de pesquisa. In: MULHER e parlamento. Trad. de Paula Maria Rosas. Rio de Janeiro, Núcleo de Estudos sobre a Mulher, PUCRJ, 1983.
8. DUVERGER, Maurice. *La participation des femmes a la vie politique*. Paris, Unesco, 1955.
9. HUNTINGTON, Samuel & NELSON, Joan. *No easy choice: political participation in developing countries*. Cambridge, Harvard University Press, 1976.
10. LIPSET, Seymour M. *Political man*. New York, Penguin, 1974.
11. MATTELART, Michele. Chile: the feminine version of the Coup de Etat. In: NASH, June & SAFA, Helen Icken, ed. *Sex and class in Latin America*. New York, Praeger, 1976.
12. MILBRATH, Lester W. *Political involvement: how and why do people get involved in Politics*. Chicago, Rand McNally, 1965.
13. OLIVEIRA, Eleonara Minicucci de. *Eleições de 82 e a autonomia dos movimentos feministas: participação das mulheres de uma favela de João Pessoa nas eleições de 82*. Trabalho apresentado no VIII Encontro Anual da ANPOCS, Águas de São Pedro, outubro 1983.
14. PIMENTEL, Sílvia. *A mulher e as eleições de 1982*. Trabalho apresentado no VIII Encontro Anual da ANPOCS, Águas de São Pedro, outubro 1983.
15. PRÁ, Jussara Reis. *A mulher e sua situação na sociedade porto-alegrense*. Porto Alegre, UFRGS, 1984. Diss. mest.
16. RGS 1982: prefeitos, vice-prefeitos, vereadores (eleitos). Porto Alegre, Tribunal Regional Eleitoral do RGS, 1982.
17. SOUZA, Ayda Connia de. *Socialização política: a família e a escola na formação das atitudes e comportamentos políticos dos adolescentes de Porto Alegre*. Porto Alegre, UFRGS, 1983. Diss. mest. Ciência Política.
18. TABAK, Fanny. *Autoritarismo e participação política da mulher*. Rio de Janeiro, Graal, 1983a.
19. ---. *A baixa participação da mulher no parlamento*. Trabalho apresentado no VIII Encontro Anual da ANPOCS, Águas de São Pedro, outubro 1983.
20. TRINDADE, Helgio C. Padrões e tendências do comportamento eleitoral no Rio Grande do Sul. In: LAMOUNIER, Bolívar & CARDOSO, Fernando Henrique, org. *Partidos políticos e eleições no Brasil*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1984.

ABSTRACT

More than ever, the Brazilian society, as it goes through a process of political transition, has to incorporate various social groups that traditionally were marginalized from the political process.

One of these groups, among others, is composed of women. From a general point of view, it is known that several factors have been important in **keeping** women away from political activities: Some of these factors are: the existence of a patriarchal society, the maintenance of traditional norms and values of social behavior, a differentiation in the political socialization process of men and women, and the emergence and prevalence of authoritarian regimes.

This study has as its main objective to analyze women's political participation in Rio Grande do Sul, Brazil, in two moments: The first moment examines the women's parliamentary representation from a historical perspective (1946-1982). At a second moment, utilizing data from pre-electoral surveys (1968-1982), seeks to identify the various forms of women's political participation, compared to that of men.

The results indicate that women, at least in Rio Grande do Sul, in terms of political participation has experienced little advancement. The increases in women's participation observed in the longitudinal analysis is far from being considered the ideal, given the electoral weight of the feminine sex.

(Recebido para publicação em 30.8.1984).

MUDANÇA DE AUTO-ESTIMA EM CRIANÇAS DE BAIXO NÍVEL SÓCIO-ECONÔMICO

Lucia Maria Moraes Moysés (1)
Fernando Antônio Feitoza dos Santos (2)
Teresinha de Jesus Gomes Lankenau (3)
Lucia Molina Trajarto da Costa (4)

RESUMO

Este artigo relata um estudo experimental realizado com crianças de baixo nível sócio-econômico, que se constitui numa réplica de uma pesquisa destinada a avaliar o efeito de um tratamento sobre a auto-estima, baseado na Psicologia Humanística. Os resultados não foram estatisticamente significativos, embora se tenha verificado uma tendência relativa à superioridade do grupo experimental sobre o grupo de controle.

1. INTRODUÇÃO

Um dos temas da área afetiva da educação que tem sido objetivo de estudo por parte dos pesquisadores é o desenvolvimento do autoconceito e da auto-estima, o primeiro definido como percepção que o indivíduo tem de si mesmo (Hall e Lindzey, 1966; Kubinieć, 1970; Shavelson e outros, 1976) e a auto-estima, como percepção que o indivíduo tem de seu próprio valor

1, 2, 3, 4 - Professores da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense.

(Ziller e outros, 1969; Wells e Marwell, 1976; Hamachek, 1981).

Parece haver nítida diferença entre os indivíduos que têm auto-estima elevada e os que a têm em baixo nível. De acordo com Wells e Marwell (1976, p. 70) a pessoa com auto-estima baixa tem, provavelmente, mais falta de confiança em si, é mais dependente dos outros, é tímida, não se lança à exploração do meio, mantém-se em guarda, usa “fachadas” defensivas, tem pouca imaginação, é conformista, evita a auto-análise e usa defesas em geral. Por não ser criativa e flexível, é mais autoritária e se auto-anula com frequência, estando mais inclinada a várias formas de desvios comportamentais ou à criminalidade.

Há também, vários resultados de pesquisas que sugerem que a pessoa de auto-estima baixa tem determinadas características específicas, tais como: demonstrar muita ansiedade (Shrauger, 1972), evitar o sucesso quando esse é obtido através do esforço próprio a fim de não criar dissonância cognitiva (Mareck e Mettee, 1972); evitar ser observado por outros (Norman-Hebeisen, 1976); participar e contribuir menos para a discussão em grupo que os demais. Em relação às pessoas de auto-estima elevada, as de auto-estima baixa, diante do fracasso escolar e de situações nas quais são alvo de atenção, atuam de forma menos eficiente (Schalon, 1968) e estão mais propensas a praticar atos fraudulentos (Aronson e Mettee, 1968).

Ao contrário, o indivíduo de auto-estima elevada é visto como sendo, em geral, mais ajustado social e psicologicamente que o de auto-estima baixa (Coopersmith, 1967; Ziller e outros, 1969). Aquele é, em geral, mais ambicioso, mais auto-confiante, mais estável que esse (Wells e Marwell, 1976).

As pesquisas parecem, pois, sugerir a necessidade de que se criem situações e oportunidades que contribuam de alguma forma para elevar o nível de auto-estima das pessoas.

No Brasil, pouco são os trabalhos levados a efeito visando ao aumento da auto-estima através do uso de estratégias específicas. Nesse campo tem-se conhecimento dos trabalhos de Viessi (1976) e Moysés (1982), uma das autoras do presente trabalho.

O primeiro foi realizado junto a menores culturalmente marginalizados, alunos de uma escola pública de Porto Alegre. A autora utilizou dois grupos um de controle e um experimental - submetendo sujeitos desse último grupo a um tratamento com bases behavioristas que consistiu em utilizar eventos reforçadores, tais como elogios e distinções. Os resultados evidenciaram significativa mudança na auto-estima dos sujeitos do grupo experimental.

O outro estudo foi realizado junto a menores institucionalizados de Niterói e São Gonçalo. Foram organizados três grupos, sendo dois experimentais e um de controle. Um dos grupos experimentais, baseado em princípios de Psicologia Humanística e caracterizado pelo apoio incondicional dado ao sujeito mostrou-se de fato capaz de elevar a sua auto-estima de forma estatisticamente significativa. O outro grupo experimental foi submetido a uma estratégia baseada na Classificação de Valores, cujos efeitos na mudança da auto-estima não tiveram significância estatística. No grupo de controle usou-se uma estratégia baseada em jogos que se mostrou inócua.

Uma das recomendações desse estudo foi a de sua réplica em crianças não institucionalizadas. Considerando-se que a estratégia que produziu mudanças estatisticamente significativas na auto-estima foi a baseada na valorização do aluno como pessoa - estratégia de Valorização Pessoal - o presente estudo se propôs a replicar o trabalho anterior, considerando apenas os efeitos dessa estratégia sobre a auto-estima de crianças não institucionalizadas.

Também no referido estudo há recomendações para que sejam melhor analisadas as questões referentes à idade e sexo e as suas relações com a auto-estima. Os estudos de Piers e Harris (1964), Eshel e Klein (1981) e Ellerman (1980) sugerem que, entre crianças, a auto-estima tende a decrescer com a idade, embora estudos mais recentes, como o de Bachman e O'Malley (1983), indiquem que, após a adolescência, haja um consistente aumento na auto-estima.

No que diz respeito à variável sexo, os dados são bastante controversos. Enquanto em alguns estudos se tenha constatado que não há diferença na auto-estima de meninos e meninas (Esposito e Cruz, 1972), em outros - e aqui se inclui um feito em uma realidade em muitos aspectos semelhantes ao da amostra do presente estudo - há evidências de que meninos apresentam níveis mais elevados de auto-estima que as meninas (Ellerman, 1980; Reschly e Mittman, 1973; Rosenberg e Simons, 1975; Moysés, 1982).

Em relação à variável cor **da pele** não se encontrou dados que fossem pertinentes à realidade brasileira, embora hajam inúmeros estudos realizados nos Estados Unidos mostrando a relação dessa variável com a auto-estima. Por se tratar de aspecto com fortes conotações culturais, preferiu-se, aqui, não se considerar tais informações, embora se tenha tido a intenção de se investigar os seus efeitos sobre a auto-estima.

As leituras feitas na revisão de literatura sugeriram a testagem das seguintes hipóteses:

H¹: A média de mudança da auto-estima dos sujeitos submetidos ao tratamento de Valorização Pessoal (VP) é significativamente maior do que a dos submetidos ao tratamento de Jogos (J).

H²: Há correlação negativa significativa entre a média de auto-estima dos sujeitos no pré-teste e a idade dos mesmos.

H³: A média de auto-estima dos meninos no pré-teste é significativamente maior que a das meninas.

2. METODOLOGIA

2.1. Natureza da pesquisa e variáveis

Este estudo se constitui em um trabalho experimental desenvolvido a partir de dois grupos: um experimental e um de controle, sendo a variável independente o tratamento e a variável dependente a mudança da auto-estima, medida através da diferença entre o pré e o pós-teste.

Foram controladas as variáveis sexo, idade e cor auto-percebida, de forma a garantir a equilíbrio inicial entre os dois grupos no que se diz respeito a cada uma delas (teste de χ^2 ; $p \geq 0,05$).

2.2. Caracterização da população

Ao se decidir replicar o experimento anterior citado com crianças não institucionalizadas, teve-se a preocupação em fazê-lo nas condições possivelmente mais próximas das existentes no experimento original. Para isso pensou-se em utilizar sujeitos da mesma faixa etária (7 a 14 anos), de ambos os sexos, e igualmente carentes do ponto de vista sócio-econômico. Preenchendo tais condições estaria a maior parte das crianças que deveriam vir a frequentar o 1º Centro Integrado de Assistência à Criança (1º CIAC), crianças essas dentre as quais estariam os sujeitos da amostra.

Havia uma previsão de que a clientela do 1º CIAC seria formada por moradores do Morro da Chácara, que segundo dados levantados pelo Diagnóstico Comunitário do Morro da Chácara (Molinari e Moysés, 1981) pertenciam a famílias de baixa renda, viviam em ambientes extremamente pobres, frequentavam, em sua maioria, escolas públicas de 1º grau e já colaboravam com a família realizando pequenos serviços domésticos ou, financeiramente, com os resultados de seus biscates.

2.3. Composição dos grupos

Os grupos do experimento foram compostos obedecendo-se aos seguintes passos:

1º) Realizou-se, em dois finais de semana, atividades recreativas (gincana e modelagem em barro) no 1º CIAC, precedidas de ampla comunicação à clientela em potencial contando com a participação de alunos do curso de graduação sob a supervisão de pesquisadores.

2º) Organizou-se um listagem, com vistas à composição dos grupos, com as crianças que tendo participado de atividades recreativas, concordaram em atender sessões regulares de atividades similares, no período de março a junho.

3º) A partir da listagem, procedeu-se a composição de dois grupos de 15 sujeitos cada um, através de sorteio. Mediante novo sorteio, alocou-se os 15 sujeitos de cada grupo nos grupos experimental e de controle.

2.4. Tratamento experimental

Os tratamentos a que os grupos se submeteram foram: o tratamento de Valorização Pessoal (VP) - (grupo experimental) e o tratamento de Jogos (J) - (grupo de controle).

Conforme foi dito anteriormente, o VP já foi testado com menores institucionalizados de 7 a 14 anos e seu efeito foi positivo sobre a mudança da auto-estima. A sua principal característica é a valorização da criança como pessoa. Suas atividades foram planejadas de forma a propiciar um clima de confiança entre os participantes, no qual eles se sentissem à vontade, agindo e se expressando livremente. Esse tratamento operacionalizou-se sob a forma de atividades especificamente voltadas para o apoio incondicional do aluno e o estímulo à cooperação entre eles.

O planejamento utilizando jogos foi aqui incluído para servir de controle e a estratégia utilizada funcionou como um placebo. As atividades incluíam diferentes variedades de jogos dos tipos lotos e dominó, sendo o papel do **experimentador** apenas o de dar condições para que as crianças brincassem. Segundo Ames e Felker (1979), o uso de jogos que só envolvem o fator sorte não altera a auto-estima de crianças.

2.5. Procedimento

O experimento foi desenvolvido num período de 12 semanas, com duas sessões semanais de 40 minutos cada uma aproximadamente, em cada grupo.

Essas sessões foram dirigidas, sob forma de rodízio, por 4 experimentadores (alunos de graduação em Pedagogia e Psicologia) especialmente treinados para esse fim.

As medidas de auto-estima foram feitas a partir de auto-avaliação, isto é, foi o próprio sujeito quem forneceu as informações de como ele se sentia em relação a si mesmo. O instrumento utilizado foi o Questionário de Auto-estima, uma adaptação feita por uma das autoras deste estudo, Lúcia Maria M. Moysés, do questionário de Auto-satisfação de Miller (1974).

Em testes anteriores, foram calculadas a validade e a fidedignidade do Questionário de Auto-estima (em ambos os casos com $p > 0,01$). Trata-se de um questionário composto por 30 afirmativas cujas respostas permitem as opções “Sim”, “Não” ou “Às vezes”. Tais afirmativas referem-se a aspectos físicos, sociais e acadêmicos do sujeito. A auto-estima foi medida antes e imediatamente após o experimento, de forma individual.

Houve uma perda de 5 sujeitos em cada grupo, tendo sido o pós-teste respondido por apenas 20 sujeitos, **igualmente** distribuídos entre os dois grupos.

2.6. Tratamento estatístico

A equivalência inicial entre os grupos foi medida usando-se o Teste “t” de Student para a média de idade, e o cálculo do X para as variáveis sexo e cor.

As hipóteses 1 e 3 (H_1 e H_3) foram testadas mediante o uso do Teste “t” de Student, **sendo a hipótese 2 (H_2) testada por meio do cálculo da Correlação de Pearson**. O nível de significância usado foi de 0,05. Os dados foram computados utilizando-se o Statistical Package for the Social Sciences (SPSS).

3. RESULTADOS

Antes de se proceder à testagem das hipóteses, teve-se o cuidado de se verificar se houve equivalência inicial entre os grupos no que diz respeito as variáveis idade, sexo e cor de pele. Feitos os cálculos estatísticos, ficou evidenciado que tais variáveis foram igualmente distribuídas pelos dois grupos.

Os resultados relativos às médias de auto-estima no pré e no pós-teste, por tratamento e a respectiva mudança, encontram-se na tabela I.

TABELA I

Média de auto-estima no pré e no pós-teste e de mudança de auto-estima por tratamento.

	VP		J	
	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S
Pré-teste	38,2	8,9	39,0	6,2
Pós-teste	44,4	7,9	42,0	7,1
Mudança	7,2	8,1	3,0	2,9

Calculadas as diferenças entre cada par de médias, por tratamento, através do teste “t” de Student, obteve-se nos três casos $p = 0,05$, ou seja, não houve diferença significativa entre os grupos quer se considere o pré-teste, o pós-teste ou a média de mudança da auto-estima. Vale enfatizar que embora, à primeira vista, a média de mudança de auto-estima dos sujeitos submetidos ao tratamento do VP tenha sido bastante superior à dos que se submeteram ao tratamento de jogos, tal diferença não teve significância estatística ($p = 0,14$). Note-se que houve uma elevada dispersão em torno da média, para o grupo submetido ao tratamento de Valorização Pessoal ($s = 8,1$).

Mediante tais resultados, aceita-se a H_0 , segundo a qual não há diferença na medida de mudança de auto-estima entre os sujeitos submetidos ao tratamento de VP e os submetidos ao tratamento de J.

Quanto à variável idade, a média foi de 9 anos e 2 meses. Calculando-se a correlação de Pearson entre essa variável e a auto-estima do pré-teste obteve-se $r = -0,14$ ($p = \text{n.s.}$). Esse resultado aponta para a aceitação H_0 que afirma não estarem negativamente correlacionados idade e nível de auto-estima no pré-teste.

No que tange à variável sexo, as médias de auto-estima no pré-teste foram: 39,8 para os meninos e 38,1 para as meninas. Submetendo-se esses resultados a um teste de significância, verificou-se que eles não guardam diferenças entre si ($t < 0,1$; $p = \text{n.s.}$). Assim sendo, aceita-se a H_0 de que não há diferença na auto-estima de meninos e meninas no pré-teste.

Em relação à variável cor de pele, os dados indicam que há diferença na média de auto-estima (pré-teste) dos sujeitos, em função de sua cor. Os pretos apresentam as médias mais baixas — (36,6), seguidos dos mulatos (38,5). Os brancos são os que têm as médias mais elevadas (45,5). A análise de variância (tabela 2) acusou diferença significativa ($F = 6,11$; $p < 0,01$). Fazendo-se o teste Dumcan, constatou-se que as médias diferem significativamente entre si ($p < 0,005$).

TABELA 2

Sumário da análise de variância medindo auto-estima no pré-teste segundo a cor dos sujeitos.

Fonte	SQ	gl	MQ	F
Tratamento	483,5	2	241,7	6,75*
Erro	609,5	17	35,8	

* $p < 0,01$

Procurando-se verificar se a variável cor interagiu com o tratamento, através de uma análise de variância fatorial 2x3 (tratamento e cor), medindo a mudança de auto-estima, não se observou tal efeito ($F = 1,3$, $p = n.s.$). Esse procedimento acusou ainda, **não serem estatisticamente** significativos os efeitos isolados do tratamento e nem da cor, mesmo se controlando a variável tratamento.

4. DISCUSSÃO

Como nem sempre os números conseguem traduzir todos os resultados vale, **aqui, enfatizar que, na prática, algumas diferenças foram notadas entre os dois grupos** a partir da segunda metade do trabalho. As crianças submetidas ao tratamento de Valorização Pessoal mostraram-se muito mais solidárias com os colegas que as submetidas ao tratamento dos Jogos. Além disso, a pontualidade foi notadamente maior no primeiro grupo que no segundo. Mais acentuada, porém, que essas duas diferenças foi a verificada em relação a frequência aos grupos. Inicialmente, os grupos se equiparam nesse aspecto. À medida, porém, que o experimento avançava, as sessões do grupo de Jogos eram cada vez menos concorridas. No grupo de valorização Pessoal, ao contrário, a frequência permaneceu praticamente inalterada durante todo o período em que durou o experimento.

Ao se constatar tal fato, procurou-se entrevistar os sujeitos nos dois grupos para se levantar possíveis causas para esse comportamento, tendo-se o cuidado, no entanto, de não induzir ninguém a aumentar ou diminuir a frequência.

As alegações para a assiduidade no grupo experimental foram, de um modo geral, atribuídas à percepção de que as sessões eram bastante gratificante, o que era revelado por expressões tais como: “Nosso grupo é legal”, “Hoje foi jóia”, “Valeu!”, etc. Uma das crianças desse grupo chegou mesmo a dizer: “Obrigado por ter conhecido vocês!”, ao final de uma sessão onde ela fora alvo dos elogios dos colegas.

No grupo de Jogos onde a frequência foi diminuindo até chegar a duas crianças na penúltima sessão, os principais motivos alegados para a ausência foram o esquecimento e o fato de estar ocupado na hora da sessão. Convém analisar que o horário foi previamente combinado em função do tempo livre dos participantes. Enfim, tudo leva a crer que houve, de fato, maior valorização da criança no grupo de VP e conseqüente elevação de sua auto-estima que no de Jogos, explicando assim, a diferença havida na frequência às sessões.

Dois outros resultados de caráter qualitativo merecem destaque, ambos relativos ao grupo experimental. O primeiro refere-se ao fato de ter-se observado uma sensível mudança no comportamento social das crianças. Havia inicialmente nos dois grupos, uma inimizade generalizada entre as crianças (extensão da inimizade existente entre famílias). Nas sessões finais verificou-se uma perfeita interação entre todas as crianças do tratamento VP.

O outro resultado diz respeito a uma exteriorização de maior confiança em si

próprios que se verificou entre as crianças, levando a crer que tal mudança tenha ocorrido em função da elevação da auto-estima.

Apesar de ter havido uma razoável diferença na média da mudança de auto-estima entre os sujeitos submetidos ao tratamento experimental —VP— e os do grupo de controle —J—, tal diferença, conforme se verificou, não foi estatisticamente significativa. Os dados, no entanto, sugerem que o tratamento experimental tende a ser superior ao de controle. É possível que, se o número de sujeitos fosse maior, a diferença entre os dois grupos se manifestasse de forma mais acentuada. Além do mais, não se pode ignorar, que ocorreu uma sensível dispersão em torno da média no grupo experimental, o que provavelmente deve ter afetado bastante o resultado.

Em relação à variável sexo, contrariamente ao esperado, ela não se mostrou associada a auto-estima, o que vem reforçar o estudo de Esposito e Cruz (1972) que também não encontrou diferença na média de auto-estima de meninos e meninas moradores em São Paulo, pertencentes à classe baixa.

Também em relação à idade, o resultado foi ao encontro do esperado: não houve diferença entre a média de auto-estima dos mais jovens e dos mais velhos, conforme se supunha. Sabe-se que a auto-estima tende a ser elevada nos anos iniciais da infância, diminuindo, gradativamente, com a chegada da puberdade, voltando, no entanto, a se elevar, mantendo-se estável nos primeiros anos da fase adulta (Backman e O'Malley, 1983).

O limite de idade dos sujeitos da amostra foi de 14 anos. Em se tratando de população favelada, poder-se-ia levantar a suposição de que a idade cronológica não correspondesse à idade **mental**, sendo o jovem, talvez, muito mais experiente e vivido do que em geral seria, se tivesse outra condição de vida. De qualquer forma, essa é uma questão que merece ser melhor investigada.

No que tange à variável cor de pele, o fato de não se ter verificado o **seu efeito** isoladamente, nem tampouco em interação com o tratamento, ao se medir a mudança da **auto-estima**, não diminui a importância de uma discussão em relação à situação verificada no pré-teste. A grande diferença na auto-estima entre pretos, mulatos e brancos levou os condutores desta pesquisa a inúmeras reflexões. A primeira delas diz respeito à introjeção que a criança faz dos valores existentes na sua cultura, especialmente os vinculados à cor da pele. A auto-estima, evidentemente, não está indissociada de tais valores. Ao contrário, ela os reflete. Então, o que a criança estaria fazendo ao julgar o seu valor como pessoa é espelhar os valores dominantes no seu universo.

Há, ainda, que se considerar que a auto-estima se forma em função da interação da criança com os “outros significantes” (Brookover e Erickson, apud Scheirer e Kraut, 1969) e que esses, em geral, são os pais e professores. Parece, pois, necessário que se procure investigar um pouco mais o tipo de interação que há entre as crianças e seus “outros significantes”, em função da cor de sua pele. Talvez assim se pudesse encontrar subsídios para explicar o porquê de crianças pretas terem auto-estima mais baixa que as mulatas e essas mais baixas que as brancas.

Há também o fato de que muito do que a pessoa julga acerca de si própria emana das suas experiências de vida. Sucesso tende a ser associada à auto-estima elevada e fracasso, à auto-estima baixa (Wells e Marwell, 1976; Covington e Beery, 1976). Em função disso, vale se indagar se a vida da criança preta estaria marcada mais pelo fracasso do que a da criança branca ou mulata. Ou seja, será que não é isso o que ocorre na maioria das vezes? O que há de mais estranha nessa situação de desigualdade é que houve controle da variável nível sócio-econômico, o que reduz a análise à questão da cor propriamente dita. Realizar tal análise escapa inteiramente o escopo desta pesquisa.

5. CONCLUSÃO

Mais que os dados quantitativos, foram os dados qualitativos que permitiram que se concluisse que as estratégias utilizadas no tratamento de Valorização Pessoal produziram resultados positivos sobre as crianças a ele submetido.

Há fortes indícios sugerindo que se deve insistir na utilização desse tratamento junto a crianças como as que se constituíram nos sujeitos deste estudo.

Por outro lado, ficou patenteado que jogos que só dependam do fator sorte não só são incapazes de elevar a auto-estima dessas crianças, como também não conseguem manter o seu interesse por um longo tempo.

Um outro fato, que se evidenciou neste trabalho, foi a constatação de que a obtenção de uma estabilidade na frequência das crianças às sessões programadas é maior quanto tais sessões transcorrem nas dependências de uma escola, dentro do horário regular de atividades, do que fora dele.

Quanto à questão da auto-estima estar associada à cor das crianças, vale lembrar que no Brasil há uma tendência a se negar a existência do preconceito de cor, embora haja uma ampla bibliografia na área sociológica que a denuncia. A ocorrência de tal fato leva à reflexão sobre os presumíveis efeitos negativos que teriam sobre o ajustamento social e psicológico da criança o preconceito que se manifesta de forma intensa, porém velada. Essa é, sem dúvida, uma questão que merece ser melhor discutida entre nós.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. AMES, Carole & FELKER, Donald. Effects of self-concepts on children's causal attributions and self-reinforcement. *Journal of Educational Psychology*, 71(5): 613-9, 1979.
2. ARONSON, E. & METTEE, D. R. Dishonest behavior as a function of differential levels of induced self-esteem. *Journal of Personality and Social Psychology*, 9: 121-7, 1968.
3. BACHMAN, J. & O'MALLEY, P. Self-esteem: change and stability between ages 13 and 23. *Developmental Psychology*, 19(2): 257-68, Feb. 1983.
4. COOPERSMITH, Stanley. *The antecedents of self-esteem*. San Francisco, Freeman, 1967.
5. COVINGTON, M. BEERY, R. *Self-worth and social learning*. New York, Rinehart & Winston, 1976.
6. ELLERMAN, D.A. Self-regard of primary school children: some Australian data. *The British Journal of Educational Psychology*, 50(2): 114-23, 1980.
7. ESHEL, Y & KLEIN, Z. Development of academic self-concept of lower-class and middle-class primary school children. *Journal of Educational Psychology*, 73(2): 287-93, 1981.
8. ESPOSITO, Yara L. & CRUZ, L.A. C. Estudo sobre o auto-conceito de um grupo de adolescentes de uma escola pública de São Paulo. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo (6): 1-35, 1972.
9. HALL, Calvin & LINDZEY, G. *Teorias da personalidade*. São Paulo, EDUSP, 1966.
10. HAMACHEK, Don. *Encontros com o self*. Rio de Janeiro, Interamericana, 1981.
11. KUBINIEC, Cathleen. The relative efficacy of various dimensions of the self-concept in predicting academic achievement. *American Educational Research Journal*, 7(3): 621-35, May 1970.
12. MARECK, J. & METTEE, D. Avoidance of continued success as a function of self-esteem, level of self-esteem certainty and responsibility for success. *Journal of Personality and Social Psychology*, 22(1): 98-107, 1972.
13. MILLER, Joseph. *A construção de um questionário de auto-satisfação*. Rio de Janeiro, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 1974. Diss. maestr.
14. MOLINARI, Irio & MOYSÉS, Lúcia M. Diagnóstico comunitário do Morro da Chácara. In: PROJETO CIAC I. Niterói, UFF, 1981.
15. MOYSÉS, Lúcia M. *Efeitos dos tratamentos de valorização pessoal e clarificação de valores sobre a auto-estima de menores institucionalizados*. Rio de Janeiro, Pontifícia Universidade Católica, 1982. Tese dout.
16. NOREM-HEBEISEN, A.A. Multidimensional construct of self-esteem. *Journal of Educational Psychology*, 68(5): 559-65, 1976.
17. PIERS, E. & HARRIS, D. Age and others correlates of self-concept in children. *Journal of Educational Psychology*, 55(2): 91-5, 1964.
18. RESCHLY, D. & MITTMAN, J. The relationship of self-esteem status and task ambiguity to the self-reinforcement behavior of children. *Developmental Psychology*, 9(1): 16-9, 1973.
19. ROSEMBERG, F. & SIMONS, R. Sex differences in self-concept in adolescence. *Sex Roles*, 1: 147-59, 1975.
20. SCHALON, C. Effects of self-esteem upon performance following failure stress. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 32(4): 497, 1968.
21. SCHREIRER & KRAUT, 1969.

22. SHAVELSON, R. et alii. Self-concept: validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46(3): 407-41, Summer 1976.
23. SHRAUGER, J.S. Self-esteem and reactions to being observed by others. *Journal of Personality and Social Psychology*, 23(2): 192-200, 1972
24. VIESSI, Vani R. *Utilização de eventos reforçadores específicos em crianças marginalizadas culturalmente com auto-estima baixa*. Porto Alegre, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1976. Diss. maestr.
25. WELLS, E. MARWELL, G. *Self-esteem: it's conceptualization and measurement*. Beverly Hills, Sage, 1976.
26. ZILLER, R. et alii. Self-esteem: a self-social construct. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 33(1): 84-95, 1969.

ABSTRACT

This article presents an experimental study among children with a low social and economical level. This research is a replica of one made to evaluate the effect of a treatment on self-esteem based upon Humanistic Psychology. Although the results were not statistically significant, it was possible to verify a tendency regarding to the superiority of the experimental group over the control one.

(Recebido para publicação em 8.8.1984).

EM TORNO DA DIALÉTICA DOS DISCURSOS DE PAIS E FILHOS ADOLESCENTES: UM ESTUDO HERMENÊUTICO *

Maria Nestrovsky Folberg**

RESUMO

Este estudo buscou a compreensão da dialética que se pode chegar a destacar nos discursos de pais e filhos adolescentes. Para tanto, partiu-se de uma pluri-conceituação de discurso, recorrendo às fontes estruturalistas da antropologia, nas investigações de Lévi-Strauss; da lingüística, nos estudos de Saussure e Greimas; da psicanálise, nas interpretações de Lacan sobre os escritos de Freud.

Foram analisados 17 textos de entrevistas de adolescentes e 17 textos de entrevistas com seus respectivos pais.

A caracterização de pais e filhos adolescentes, produtores dos discursos analisados, permitiu o entendimento das próprias dimensões de Identidade e Relacionamento tanto no discurso como no sujeito. E neste enfoque, as técnicas de análise da estrutura lógico-semântica do conteúdo e sua leitura hermenêutica conduziram o investigador a níveis mais profundos de significação desses discursos. A partir daí, a conclusão tentou abranger questionamentos pertinentes, particularmente para quem se preocupa com a Educação e as relações pais-filhos.

1. INTRODUÇÃO

O discurso da Educação se constitui por uma relação intersubjetiva em que se dá, a nível manifesto e subjacente, a transmissão de uma mensagem cultural. Seus indicadores revelam-se tingidos afetiva e ideologicamente, sendo por isso portadores de marcas dos emissores dessa mensagem.

* Elaborado a partir da Tese de Doutorado realizada sob a orientação do professor Titular Dr. Juan J. M. Mosquera, defendida em outubro de 1983, na Faculdade de Educação da UFRGS, Curso de Pós-Graduação em Educação.

* * Professora-adjunta do Departamento de Estudos Especializados da Faculdade de Educação da UFRGS.

O ser - Homem, o único capaz de fazer cultura, é como tal, o único capaz de estruturar o discurso da Educação. Pensando nestes termos, a herança de conceitos e preconceitos, de valores e formas de agir, de saber e afetividade, passam de uma geração a outra, caracterizando o discurso de cada sujeito.

À época de seu nascimento, o ser humano é totalmente indefeso e, no seu desamparo, que Freud tão bem caracterizou na “*hilflosigkeit*” (1976 a) propõe uma relação de dependência que o expõe aos discursos dos pais (geralmente), ou de quem os substitui, sem a possibilidade ainda de selecionar mensagens. São estas as primeiras marcas do discurso da Educação e que nem sempre se revelam no discurso manifesto. Entretanto, assim como os pais marcam os discursos dos filhos, também os filhos marcam os discursos dos pais, desde a própria situação dialética que desencadeiam e caracterizam. Pais e filhos são existencialmente dependentes um do outro: não há pais sem filhos, como não há filhos, sem pais.

Esta dependência recíproca estabelece uma rede significativa que pode ser compreendida a partir de inúmeros enfoques. Um deles, particularmente valorizado pela nossa cultura, é o discurso simbólico, estruturado por palavras, sintagmas, frases, textos verbais.

A nossa cultura se evidencia por textos verbais. Os Métodos de Compreensão e Interpretação de seu sentido estendem-se desde a estrita contagem do léxico empregado até a busca de significado em níveis subjacentes, estruturantes de metatextos. Nesta diferenciação progressiva de métodos de interpretação do discurso verbal, a incursão a diferentes áreas do conhecimento em busca de recursos permite interpretar de forma diversificada um mesmo material verbal e destacar relações variadas, conforme o posicionamento de quem faz a leitura.

Tomando, como exemplo, a análise dos sonhos realizada por Freud (1976 a) ou o estudo do diário de uma paciente por Lacan (1976) se nos apresentam dois estudos que vão até as raízes inconscientes do discurso. Neste enfoque a Psicanálise desenvolve todo seu referencial teórico e estabelece relações com as chamadas “associações livres”. Estas buscam respaldar seu alcance nas ligações entre o que a pessoa expressa e suas vivências inconscientes conotadas.

Por outro lado, uma análise de cunho semântico-estrutural do discurso permitirá uma compreensão da rede significativa que se estabelece pelas relações entre os elementos expressivos do mesmo. Neste caso, o significado se restringe aos limites delineados pelos dados encontrados no texto e sua abrangência se atinge ao estabelecer as articulações entre as redes signifi-

cantes.. compreensão da lógica que aí se estrutura permite ir além do estrito manifesto, ainda que amparado no próprio.

O Discurso da Educação só se autentica ao se compreender que seu sentido ultrapassa o estrito manifesto, o aqui-agora, e revela a participação de mais de um sujeito em sua estruturação. Assim, as relações interpessoais podem ser consideradas como estruturantes do discurso da Educação, destacando-se aí, particularmente, as relações entre pais e filhos. Neste enfoque, o discurso da Educação implica uma dialética participativa. Compreender esta dialética do ponto de vista do educador possibilita atingir um sentido composto de relações interpessoais, construção e cultura. Em outras palavras, significa admitir que o sujeito da educação é plural; que esta relação intersubjetiva cria algo, constrói, edifica; e que o discurso se torna possível pelos meios que a cultura proporciona, pelos símbolos que os sujeitos podem dispor e pela transmissão de mensagens. Nesta última, repousa o elo de continuidade de que necessita a herança cultural a fim de não perecer. Esta dimensão diacrônica do discurso de cada um estabelece sua identidade como forma de permanência nas mudanças ou, como diria Lacan (1970, p. 4) de “repetir com diferenças”.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

O enfoque etimológico do conceito do Discurso apresenta-nos sua evolução através dos tempos em dicionários de diferentes épocas (Carneiro Filho, 1854; Holanda Ferreira, 1975) e conclui reconhecendo que a língua funciona como um sistema organizado sendo o discurso a forma pessoal de organizar os recursos lingüísticos.

Essa organização relacional da língua é particularmente elaborada no enfoque semântico do conceito do Discurso que nesta investigação privilegia o posicionamento estruturalista desenvolvido a partir de Saussure (1974) e ampliada por Greimas (1976) e outros. Esta forma de chegar à estrutura lingüística do discurso propõe primordialmente uma estrutura sistêmica em que se destacam dicotomias. Estas são, nominalmente, significante - significado, sintagma - paradigma, sincronia - diacronia, metonímia - metáfora. Os pares dicotômicos se completam e levam ao sentido como uma estrutura interrelacional.

Para Saussure, os signos lingüísticos resultam da interrelação estabelecida entre conceito e imagem acústica com a qual equivale a relação significado - significante.

A organização dos signos em estruturas lingüísticas é que vai dar origem à língua usada nos discursos do sujeito.

Lacan (1978 b) estabelece esta relação *significante* - *significado* como de duas redes que se superpõem: a rede *significante* como “a estrutura sincrônica do material da linguagem enquanto que cada elemento toma nela ‘(na linguagem)’ seu emprego exato por ser diferente dos outros”; a rede do *significado* como “o conjunto diacrônico dos discursos concretamente pronunciados”. Neste enfoque, a *significação* é sempre pertinente ao conjunto e o *significante*, para Lacan, assegura a coerência teórica desse conjunto.

O enfoque psicológico do Discurso neste estudo, assume a teorização lacaniana: **partindo** de uma concepção estrutural da personalidade humana em que se privilegia a relação mais que os elementos da estrutura do sujeito, Lacan (1977) desenvolve uma Teoria do Discurso em que destaca a proximidade e a interligação dos aspectos psicológicos e expressivos do ser humano. Para tal, reporta-se à Lingüística como base para compreensão das relações entre os *significantes* e estabelece os pontos de contato com a teoria psicanalítica. O Discurso para Lacan (1978 b) é o “campo da realidade transindividual do sujeito que em sua continuidade intersubjetiva constitui a história do sujeito”.

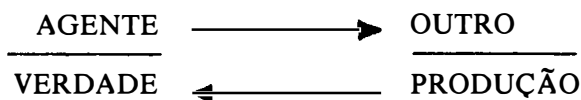
Neste enfoque, o Discurso estabelece-se como obra que atravessa o sujeito em direção a outro, bem como através de seu tempo, ou seja, há uma continuidade no discurso de cada um. Esta continuidade tanto se faz dentro do sujeito como entre diferentes sujeitos.

O campo (discurso) que assim se define, permite a simbolização de rede *significante*, a qual “representa o sujeito frente a outro *significante*”.

Assim, nesta representação do sujeito pelo *significante* frente a outro *significante*, caracterizado cada um pelas suas diferenças (o que Saussure já estabelecia como valor em sua *Semântica Estrutural*), configurando um *significado* específico consequente, estabelecem-se estruturas discursivas diferenciadas que permitem a denominação de DISCURSO DA EDUCAÇÃO.

A “continuidade intersubjetiva” do discurso possibilita a classificação de 4 DISCURSOS na teorização lacaniana (8, 9, 10): o discurso do Amo, do Mestre (ou da Universidade), da Histórica, do Analista. Estes discursos são configurados como quatro estruturas *significantes* determinadas pelas localizações relativas que assumem o S_1 (*significante-Amo*), o S_2 (*significante do Saber*), o $\$$ (*sujeito*) o *a* (*objeto-causa de desejo*).

A equação que se propõe então é a seguinte, conforme os lugares de



Quando Lacan (12, 13) nos apresenta então o discurso do Amo assim $\frac{S_1}{\$} \longrightarrow \frac{S_2}{a}$ e o discurso do Mestre (Universidade) assim $\frac{S_2}{S_1} \longrightarrow \frac{a}{\$}$

nós propomos para o Discurso da Educação a posição intermediária, recursiva a instável, entre o do AMO e o do MESTRE. Explicamos:

Quando considerarmos o Discurso da Educação “Um processo intersubjetivo” em que se dá a “transmissão de uma mensagem cultural, tingida pela afetividade” podemos compreender que no lugar do Agente se coloque às vezes o S_1 , representando o Sujeito como Verdade, ainda que subjacente à barra (S_1) frente a este outro, significante S_2 como o saber que o valida ($S_1 \longrightarrow S_2$) e que o caracteriza como objeto causa de desejo do Amo (a), ou seja, sua Produção $\frac{S_1}{\$} \longrightarrow \frac{S_2}{a}$

Também outras vezes, este Discurso da Educação se estrutura pelo significante do Saber emergindo da Verdade do significante - Amo que subjaz à barra - representando o Agente frente ao outro, objeto causa de desejo

$\frac{S_2}{S_1} \longrightarrow a$ que expressa manifestamente a produção do sujeito instituído $\$$ $\frac{S_2}{S_1} \longleftrightarrow \frac{a}{\$}$

Nas idas e vindas das relações que estruturam esses discursos - do Amô e do Mestre (ou da Universidade) é que se encontra o que chamamos de DISCURSO DA EDUCAÇÃO. E nesta investigação responde ao enfoque educacional do DISCURSO.

Coerente ainda com a concepção lacaniana de discurso como “campo da realidade transindividual do sujeito que em sua continuidade intersubjetiva constitui a história do sujeito”, o referencial teórico da Tese (Folberg, 1983) apresenta as chamadas DIMENSÕES DO DISCURSO.

Consideram-se como dimensões do discurso a Identidade e o Relacionamento. Topologicamente, representamos como dimensão latitudinal do discurso no tempo pessoal o Relacionamento e a sua dimensão longitudinal, a Identidade.

Percebidas desta forma, a compreensão da Identidade e do Relacionamento é inadequada sempre que se abordar uma sem a outra. Assim, o discurso propõe uma forma de apreensão dialética do conjunto, de interdependência autor-obra e passado-presente. Esta leitura hermenêutica do texto aponta para o sujeito como produtor do discurso bem como produzido por ele.

Na teorização desta tese (Folberg, 1983) os PRODUTORES DO DISCURSO estabelecem-se como pais e filhos adolescentes que emitiram os textos analisados. Eles adquirem seu status de sujeitos ao serem representados pelos significantes frente a outros significantes. Desta forma encarada, compreende-se a expressão lacaniana:

“O homem fala então, mas é porque o símbolo o fez homem” Seu alcance permite aprender o sentido da Cultura que propõe a dependência do homem para a instituição do sujeito. Assim, é na relação existencial com o filho que o homem é pai*, ao mesmo tempo que a recíproca também é verdadeira.

A instituição do sujeito - pai propicia uma emissão de discurso caracterizador. Este discurso caracterizador se chama EDUCAÇÃO. Colocar-se dentro do discurso do pai implica reassumir vivências pessoais com seu próprio pai, propostas de perspectivas e percepções atualizadas da relação.

Desde as primeiras linhas desse discurso torna-se evidente que a rede por ele estabelecida é dinamizada pelos dois lados: dos pais e dos filhos, e assim como o discurso dos filhos é precocemente marcado pela rede significativa do discurso parental, também precocemente os filhos marcam este discurso parental: A e B não são mais os mesmos desde que são pais de C. Estes discursos vão configurar a chamada “identidade familiar” de Ackermann (1974), Benedeck (1959), Erikson (1976), Mead (1972) entre outros, que es-

tudaram estas relações e configuraram quadros explicativos. Entretanto, é no modelo psicanalítico-estrutural que se vai definir mais claramente esta relação, ao destacar que o caráter simbólico das relações familiares, vai se embasar nas estruturas inconscientes.

Em Lacan (20) vamos encontrar a importância do estudo do complexo para compreensão da família humana. O complexo norteia os discursos e o da educação se estabelece como mensagem da cultura repressora.

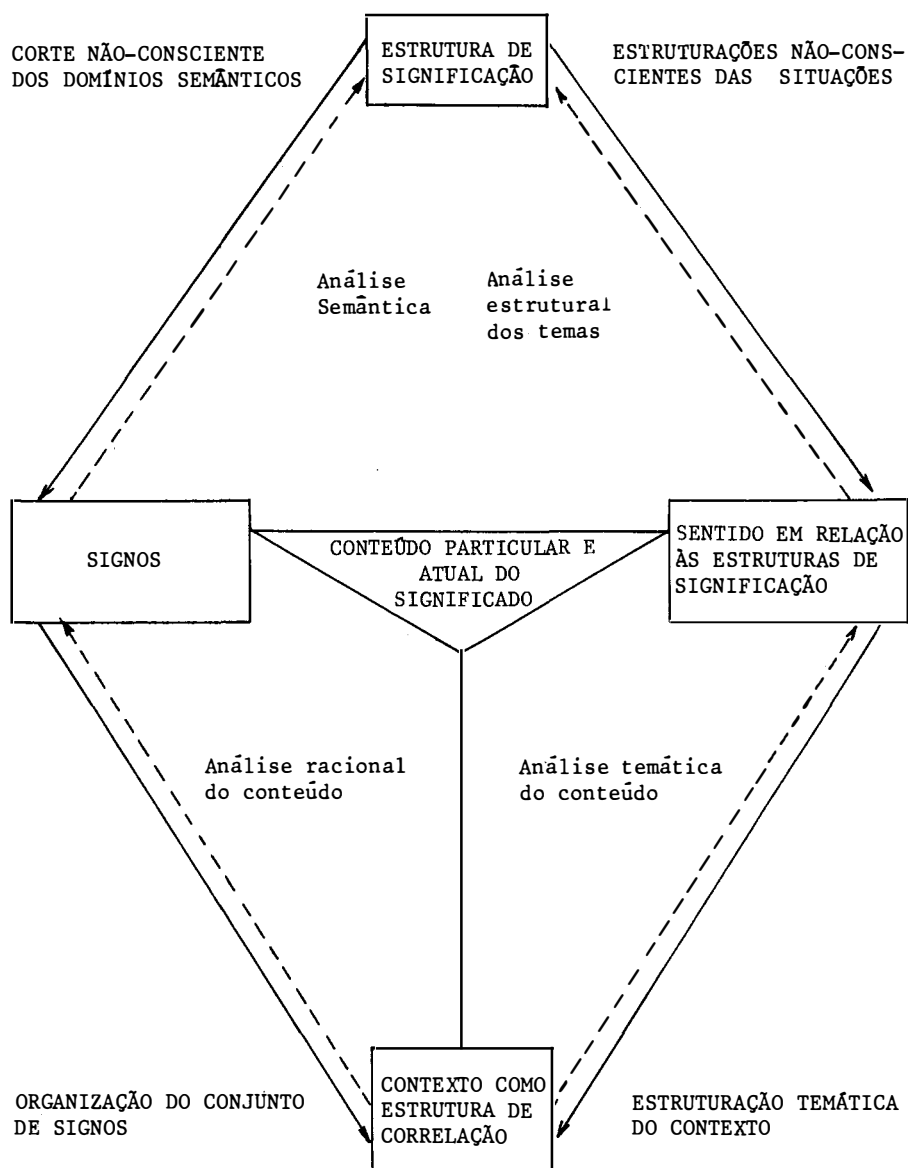
O adolescente estatui seu discurso dentro do paradigma familiar e nele organiza suas dimensões de Identidade e Relacionamento. Neste enfoque, ser filho é relacionar-se com uma relação (pai-mãe).

Considerando o dinamismo das relações estruturadas pelo discurso da educação como lugar de trânsito dos discursos do Amo e do Mestre (ou de Universidade), é alternativo seu lugar como **AGENTE**.

O discurso do adolescente encontra-se e afasta-se dos pais. A tese busca a compreensão destes discursos em si e as evidências da dialética que se estabelece entre eles.

Para a compreensão dos discursos há a validação das técnicas estruturalistas para encontrar a significação ao nível da percepção. Na teoria do discurso, a análise de conteúdo considera qualquer conteúdo como um sistema de funcionamento interno, destacadas as relações dos elementos dentro do texto e estabelecida a significação dentro de um contexto em função das relações com a cultura. Assim, para o analista, mais do que a linguagem de um texto, interessa as inferências que se podem estabelecer a partir daí. É nesta análise que vão se estabelecer níveis de sentido (Bardin, (1977) com o propósito de atingir uma compreensão mais profunda do sujeito.

—
(*) O termo pai é aqui usado no sentido genérico, sem distinção de sexos, referenciando o adulto responsável pelo menor.



Relações dialéticas e dinâmicas entre os diferentes níveis de sentido (Mucchielli, 1972).

Estes níveis de sentido são estabelecidos a partir de uma dialética intra-textual em que um primeiro momento procura organizar a informação obtida do texto. Na figura pode-se visualizar a concepção gráfica de Mucchielli (1972, 1974) para estes níveis de sentido.

As estruturas significantes inauguram assim novos sentidos, subjacentes prévios à análise. E aí, a metodologia semântica estrutural permite uma análise qualitativa do texto ao privilegiar o estudo do significado.

Greimas (1976, 1981), sugere para tal a segmentação do texto como uma forma de fazer a abordagem interpretativa do discurso e chegar a um outro texto, ou metatexto, ou a um modelo.

O termo Modelo foi usado nesta investigação na concepção de Lévi-Strauss (1976) que o considera uma construção teórica em que, destacadas as relações observadas entre os elementos (que levam às relações invisíveis) forma-se a estrutura e daí chega-se a armar o modelo como teorização dessas relações invisíveis.

Também a leitura hermenêutica do texto busca encontrar as relações dinâmicas que se estabelecem dentro dele (Ricoeur, 1977; Gadamer, 1977).

3. METODOLOGIA

3.1 Amostra

Foram estudados os discursos de 17 adolescentes e de seus respectivos pais, 34 textos portanto.

Estes 17 adolescentes, dividiam-se em dois grupos: o grupo C, de 8 adolescentes, estudando num colégio público de Porto Alegre, no turno da noite porque trabalhavam durante o dia.

O grupo J, de 9 adolescentes, fichados no Juizado de Menores, mas não recolhidos porque primários.

Todos os adolescentes pertenciam ao sexo masculino, sua idade mediava 16-21 anos e residiam com seus pais. Estes, sócio-economicamente classificados aos níveis 3, 4, 5 do código para Profissões de Hutchinson (1960)

3.2. Coleta de dados

Cada discurso foi resultante de uma entrevista realizada separadamente com cada adolescente e com cada casal de pais.

As entrevistas tinham 30 minutos de duração, foram gravadas (à vista e com permissão dos entrevistados) e se caracterizaram como “entrevista centrada” na aceção das “focused interview” de Merton, adaptado por Thiollent (1980).

3.3. Questões de pesquisa

Considerando a estruturação do problema que norteou a investigação quanto à dialética dos discursos de pais e filhos adolescentes foram propostas as seguintes dimensões de pesquisa:

1. Compreensão das características do discurso dos pais de adolescentes.
2. Dialética dos discursos dos dois grupos de pais.
3. Compreensão das características dos discursos dos adolescentes.
4. Dialética dos discursos dos dois grupos de adolescentes.
5. Dialética dos discursos de pais e filhos adolescentes do grupo C.
6. Dialética dos discursos de pais e filhos adolescentes do grupo J.

4. DISCUSSÃO: TEORIA X PRÁXIS

As entrevistas permitiram uma visão dupla da relação entre pais e seus filhos adolescentes. Os discursos se diferenciaram e deixaram aparecer muitas coisas inesperadas. Assim, tomando como exemplo a leitura hermenêutica do discurso de AAC (*), mostra-se que quanto a estabelecer a relação com o pai, ele diz: “Acho que não tenho nada que pareça com ele”. “Somos diferentes, apesar do mesmo signo” - e as semelhanças são categoricamente negadas e se estabelece a dialética entre a natureza e cultura, ao constatar as contradições de pertencer, “apesar” ao mesmo signo, ou seja naturalmente semelhantes, em contradição à consciência do “nada que pareça com ele” e o “somos diferentes”. Entretanto, tal como o pai, que se diz “Não tive estudo praticamente” AAC também reconhece “... se eu tivesse tirado a 8ª série tinha passado o concurso e talvez até estivesse trabalhando no hospital”. E não vê aí semelhança com o pai...

Também o pai não se dá conta “... nunca pensei ensinar ele para trabalhar comigo. É um serviço muito sícil. Não é um serviço lucrativo”.

Quando AAC nos diz de seu trabalho:

“Eu acho q (e Kse serviço é d W30avª. Isso já é roubo! Fazer o que eu faço para trabalhar pelo salá:o!”.

Ao mesmo tempo, AAC diz que o que é mais importante **para ele**:

“Para mim é minha mãe. A liberdade”.

(*) Os sujeitos foram não identificados, por isto usou-se o código de letras iniciais.

Entre os dois, diz que “liberdade é não ter ninguém marcando meu pé” e a mãe é “a pessoa mais legal que eu tenho”.

Assim, os dois sujeitos que aí se defrontam são alternadamente AMO nos seus discursos. A estrutura que se propõe parte de negações e permite estabelecer a comparação de duas redes significantes em discursos paralelos. Mas, será que são tão paralelos: não terão pontos de encontro a não ser no infinito?

Quando AAC admite o mesmo signo propõe uma homogeneidade estruturante pelo próprio caráter significante. Este “representa o sujeito frente a outro significante” como nos disse LACAN.

Então, neste discurso, o AMO é alternadamente AAC e seu pai. A relação que se estabelece entre o lugar do Agente, S 1, e do Outro S 2, propõe diferenças no plano cultual, no discurso sógnico manifesto; mas é semelhante no plano da natureza, ou seja, no discurso subjacente, dos significados elaborados pelos significantes.

E, novamente, a dialética intra e inter-textual se configura, quando AAC expressa, como sendo de maior importância para ele a mãe e a liberdade, ou seja, o Édipo redivivo.

Libertar-se do pai, de alguém que esteja “marcando seu pé” para poder ter a mãe “a pessoa mais legal” que “ele tem”. O ideal, então, é ser parecido com o pai para poder ter “status” frente à mãe. E esta busca (inconsciente) de identificação com a personalidade paterna se expressa no não-estudar, que o deixa na mesma situação que o pai, apesar da expressão do desejo paterno que AAC estude (e o surra para isso).

Também o trabalho é algo desagradável para o pai, e AAC busca o trabalho desagradável ainda que tenha qualificação para um trabalho mais fácil e melhor remunerado:

“Sou meio-oficial de tornearia” mas é um serviço que não quero mais. Apesar de pagarem bem...”

“É um serviço parado...”

Pelas dimensões da Identidade e do Relacionamento pode-se avaliar este discurso enquanto se estrutura o modelo do discurso da EDUCAÇÃO que aí se propõe.

E o discurso do MESTRE (ou da UNIVERSIDADE) apresenta-se nas marcas conceituais que o discurso da Educação absorve, com todas as contradições:

“Não teve aula, porque não quiseram”

“Tudo que ele quer, ele consegue”.

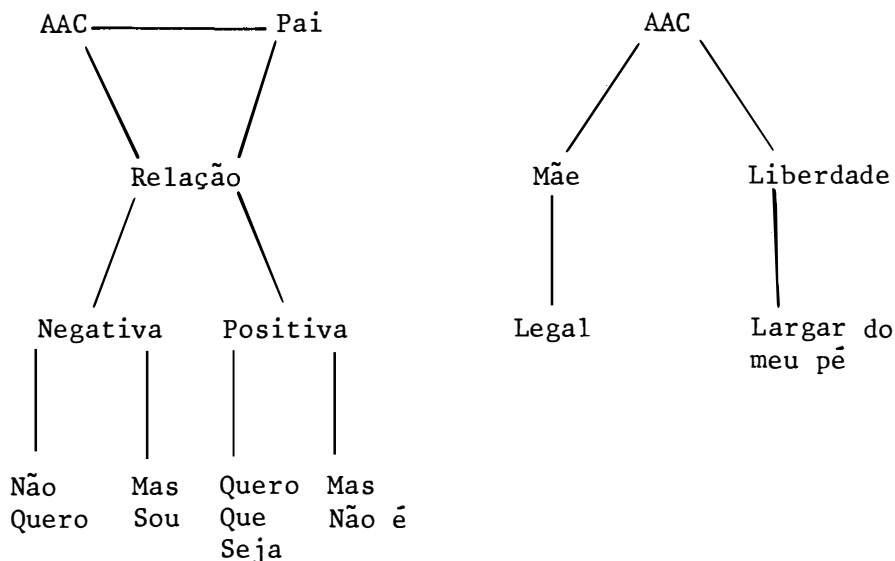
“O que se pode fazer? Não se pode fazer nada”

“... É verdade que quando ele era pequeno eu dava nele. Baixava o laço nele”.

“Desde pequeno foi assim... ele até brincava muito comigo. Eu sempre vejo que quando os filhos são pequenos, a gente dá mais carinho...”

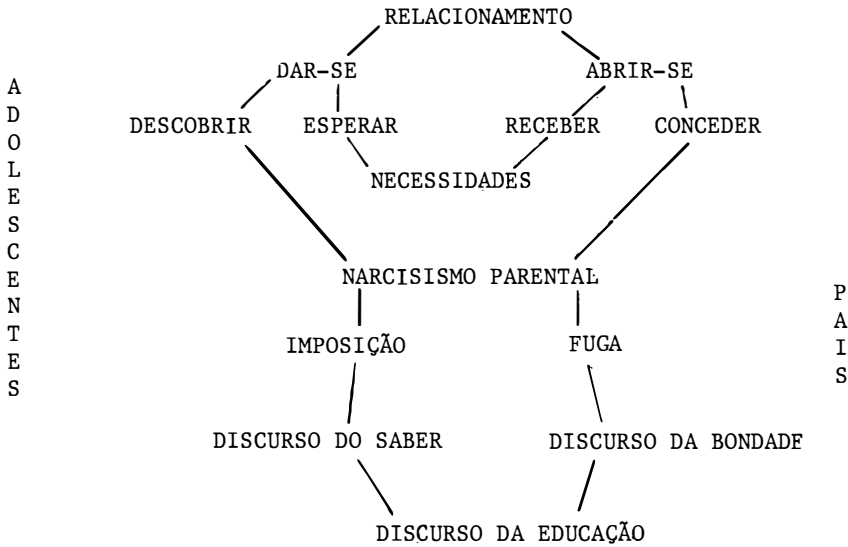
Com esta visão do todo que a leitura hermenêutica permite, a análise estrutural se fixa nas Marcas Textuais para delas tirar as Inferências que vão organizar o modelo das relações que formam a estrutura.

Usando a junção e a disjunção com técnicas de organização das estruturas, a dialética se estabelece entre os discursos



e vai chegar a possibilitar um DISCURSO do SUJEITO partindo da dimensão de Identidade e um DISCURSO da EDUCAÇÃO, partindo da dimensão do Relacionamento.

Vê-se então



A Tese debate estas junções (repetir e liberar-se vão ter como consequência o conflito, enquanto que a adaptação social pressupõe uma produção em termos pessoais e uma submissão às regras sociais. O conflito e a adaptação social podem ser encaradas como crises de identidade em que o sujeito vai delineando seu discurso pelo outro em determinada circunstância, aqui-agora, ou seja, de tempo e de lugar.

O discurso da Educação tem um modelo estrutural que parte da dialética do Relacionamento na disjunção dar-se ou abrir-se. Um dar-se que supõe esperar e um abrir-se para receber tem uma junção de necessidade enquanto que a descoberta e a concessão estão juntos no narcisismo dos pais. Finalmente, impor o saber (o discurso do Mestre) ou fugir e deixar levam ao discurso da Educação como um discurso de bondade, particularmente repassador - o discurso do AMO.

5. PROPOSIÇÕES FINAIS

A Tese permitiu elaborar aspectos que realmente não são novidades em si mas que foram **encarados** de maneira diferente do que normalmente se faz em Educação. Dos 22 itens listados destacaremos três que parecem particularmente vigorosos.

Assim, pela análise dos discursos ficou evidente que: 1º) a instituição do sujeito se faz pelo outro, ou seja, a identidade é pela relação de diferença que se realiza; 2º) pais e filhos falam as mesmas coisas e dizem que não se entendem. Pelo discurso manifesto parece que é evidente a distância entre eles. Entretanto, pela leitura hermenêutica dos textos e sua análise estrutural, afloram redes significantes entre as quais existe uma quase equivalência; 3º) o contexto atua como discurso manifesto de ajuda, discurso latente de imposição e um criador de dependência.

Os questionamentos se diversificam e assumem feições caracterizadoras para a Educação. Propõem mais estudos nesta área e novas perspectivas, sempre quando considerado o valor do discurso como expressão da própria instituição do sujeito, dos pais, das relações familiares em geral, resgatadas como foram, suas analogias e diferenças através da reflexão dialética.

Mais ainda, o sentido volta-se fortemente para um planejamento de Educação familiar em que sejam buscadas “as verdades de cada um nas estruturas elementares de seus discursos”.

Creemos que como educadores parece que se nos depara um novo modelo de compreensão dos discursos em que se busca atingir uma verdade, à pri-

meira vista escondida porque, em realidade, muitas vezes discordante da expectativa.

Na Orientação Educacional com adolescentes e pais, as entrevistas se constituem o principal instrumento de trabalho pela riqueza de material que propiciam, mesmo que o profissional se restrinja ao texto verbal. O conhecimento do autor do texto através do mesmo só é possível quando se estabelece a dialética intra-textual que uma leitura hermenêutica permite. A identidade do produtos se estrutura aí pelos elementos simbólicos que são manejados em formas lingüísticas. E seu relacionamento inter-subjetivo constitui a rede significativa que caracteriza sua personalidade e seu discurso. É nessas malhas que a EDUCAÇÃO se propõe e assume seu lugar. Para quem crê na Educação, a compreensão do discurso de cada um permite validá-la. Para quem se propõe o campo da Educação como área profissional, parece-nos que só é possível efetivamente realizá-la, e neste termo aglutinamos seu conceito popular com a dimensão que LACAN atribui ao REAL, em situação de conhecimento profundo do sujeito-objeto da ação educacional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. ACKERMANN, Nathan. *Diagnostico y tratamiento de las relaciones familiares; psicodinamica de la vida familiar*. Buenos Aires, Hormé, 1974.
2. BARDIN, L. *L'analyse de contenu*. Paris, PUF, 1977.
3. BENEDECK, Therèse. Parenthood as a developmental phase: a contribution to the Libido theory. *Journal of the American Psychoanalytic Association*, 7: 389-417, 1959.
4. CARNEIRO FILHO, A. F. *Novo dicionário — crítico e etymologico — da Língua Portuguesa*. Paris, 1854.
5. ERIKSON, Erik H. *Identidade, juventude e crise*. Rio de Janeiro, Zahar, 1976.
6. FOLBERG, Maria Nestrovsky. *A dialética dos discursos de pais e filhos adolescentes: um estudo hermenêutico*. Porto Alegre, Cursos de Pós-Graduação em Educação da UFRGS, 1983. Tese dout.
7. FREUD, Sigmund. *Inibições, sintomas e ansiedade*. Rio de Janeiro, Imago, 1976a. (Obras completas, 20).
8. — — —. *A interpretação dos sonhos*. Rio de Janeiro, Imago, 1976b. (Obras completas, 4 e 5)
9. GADAMER, H. G. *Verdad y metodo*. Salamanca, Síngueme, 1977.
10. GREIMAS, A. *Semântica estrutural*. São Paulo, Cultrix, 1976.
11. — — —. *Semiótica e Ciências Sociais*. São Paulo, Cultrix, 1981.
12. HOLANDA FERREIRA, A.B. *Novo dicionário da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1975.
13. HUTCHINSON, B., ed. *Mobilidade e trabalho*. Rio de Janeiro, CRPE, INEP, 1960.
14. LACAN, Jacques. *De la psicosis paranoica en sus relaciones con la personalidad*. México, Siglo Veintiuno, 1976.

15. — — —. La cosa freudiana è el sentido del retorno a Freud en Psicoanálisis. In: *Escritos I*. Mexico, Siglo Veintiuno, 1977.
16. — — —. *La familia*. Barcelona, Argonauta, 1978a.
17. — — —. Função e campo da fala e da linguagem em Psicanálise. In: *Escritos*. São Paulo, Perspectiva, 1978b.
18. — — —. *Le Séminaire: livre XX — Encore*. Paris, Seuil, 1975.
19. — — —. *Seminário 1969/1970: El enves del Psicoanálisis*. Buenos Aires, Biblioteca Freudiana. Circulação interna.
20. LÉVI-STRAUSS, C. *As estruturas elementares do parentesco*. São Paulo, Vozes, EDUSP, 1976.
21. MEAD, George H. *Espíritu, persona y sociedad*. Buenos Aires, Paidós, 1972.
22. MUCCHIELLI. *L'analyse de contenu*. Paris, Librairies Techniques, 1974.
23. — — —. *Introduction à la psychologie structurale*. Bruxelles, Charles Dessert, 1972.
24. RABINOVICH, Diana. *El psicoanálisis entre el amo y el pedagogo. Analítica*, Caracas, dic. 1979.
25. RICOEUR, P. *Da interpretação: ensaio sobre Freud*. Rio de Janeiro, Imago, 1977.
26. SAUSSURE, F. de. *Curso de Lingüística geral*. São Paulo, Cultrix, 1974.
27. THIOLENT, M. *Crítica metodológica, investigação social e enquete operária*. São Paulo, Polis, 1980.

ABSTRACT

This study looked for the understanding of the dialectics one can make conspicuous in the discourses of parents and adolescent sons. Therefore, it is developed starting from a multiple conceptualization of the discourses, referred to the structural resources of anthropology, as in Lévi-Strauss research; linguistically anchored on the studies of Saussure and Greimas; and based psychoanalytically in Lacan's interpretation of Freud's work.

Seventeen interviews with adolescent boys and seventeen interviews with their parents were analyzed. The characterization of the parents and the adolescent sons, producers of the discourses, allowed to understand Identify and Relationship as dimensions of the subjective discourse. For that, the technique of content-analysis of the logical-semantic structure and its hermeneutic reading led the researcher to deeper levels of meaning. From there on, the conclusion tried to get pertaining questions, particularly for those who are involved in Education and parent-children relationship.

(Recebido para publicação em 21.01.1985).

A MENSURAÇÃO DA APTIDÃO MUSICAL

Zeñy Oliveira de Moraes*

RESUMO

Este artigo inicia com um breve histórico da palavra teste em estudos para medir a sensibilidade das pessoas. Após, apresenta as principais características dos testes musicais de Arnold Bentley, de Karl Seashore e de Herbert Wing. Discute a dificuldade de operacionalização do construto da aptidão musical, e finaliza com uma descrição detalhada de três dentre os principais instrumentos que se propõem a medir a aptidão musical, focalizando a informação a respeito da construção dos referidos instrumentos, na medida em que foram atendidos os requisitos da mensuração psicológica (fidedignidade, validade e padronização).

Remonta aos meados do século XIX o emprego da palavra teste em estudos para medir a sensibilidade das pessoas.

Alguns estudiosos do assunto dizem que em 1883, Sir Francis Galton⁽¹⁾, biólogo inglês, foi o principal responsável pelo início da aplicação de testes. Outros afirmam que foi James Mckeen Castell, psicólogo americano, que em um artigo escrito em 1890, empregou pela primeira vez, na literatura psi-

* Profa. do Departamento de Música do Instituto de Artes da UFRGS, Doutoranda em Educação da UFRGS.

(1) Galton - 1822-1911; homem de ciência, estudioso de filosofia, de antropologia e dos problemas de genética, etc.. é considerado o criador da Eugenesia, "Ciência que estuda as condições mais propícias à reprodução e melhoramento da raça humana" (Eugenia) Ferreira, 1975, p. 592.

cológica, o termo “teste mental”. Porém, foi Alfred Binet⁽²⁾ quem primeiro construiu uma escala métrica para medir os diferentes níveis da inteligência das crianças. Deve-se a ele, portanto, o aparecimento dos testes de inteligência. Binet e seus colaboradores devotaram muitos anos à pesquisa, tentando medir o ato cognitivo. Em 1904, Binet em colaboração com Simon, preparou a primeira escala Binet-Simon utilizada para estudar os processos do desenvolvimento mental das crianças subnormais, das escolas de Paris. Muitos outros se sucederam mas foi antes da revisão da escala de 1908, que os testes de Binet-Simon suscitaram a atenção dos psicólogos do mundo inteiro. Entre as várias revisões elaboradas na América do Norte, a que ganhou maior evidência foi a desenvolvida sob a direção de L.M. Terman da Universidade de Stanford e conhecida como Stanford-Binet. Neste trabalho foi empregado, pela primeira vez, o conceito de “Quociente de Inteligência” (Q.I.), ou relação entre idade mental e idade cronológica. (Anastasi, 1967; Veltri, 1969).

O educador G. Révész, ao dedicar todo um capítulo de seu livro ao estudo das atitudes musicais, foi quem criou os primeiros testes para medir a sensibilidade musical das pessoas. Esta sua obra denominada “Introdução à Psicologia Musical” foi editada em Berna, Suíça em 1946. Nesta mesma publicação, Révész menciona o nome de Teodoro Billroth (cirurgião vienense amante da música), que publicou, em 1895 (o mesmo ano que Binet elaborou os seus primeiros testes), um trabalho intitulado “Quem dispõe de musicalidade?”

Uma outra publicação de Révész, já com o título “Teste de Révész”, apresenta uma série de exercícios para medir ou testar a sensibilidade rítmica, o ouvido absoluto ou relativo, o senso harmônico, a memória musical (para sons independentes e harmônicos com acordes de três sons), e a invenção criadora musical.

Este teste embora sendo ainda um dos mais conhecidos na Europa e U.S.A., não é o único; outros igualmente conceituados são os testes de “Ap-

(2) Alfred Binet - Psicólogo Francês; 1857-1911; em 1894 foi nomeado diretor do laboratório de Psicologia e Filosofia da Sorbone após haver se consagrado desde 1884 aos estudos de psicologia experimental e patologia. Médico, fisiólogo, psicólogo e escritor. Deu ao teatro algumas obras, entre outras, as seguintes: “A Obsessão”, “A Horível Experiência” e “O Homem Misterioso”. Autor de numerosas obras científicas entre elas: “A vida física dos microorganismos”; “Estudo Experimental da Inteligência”; “A Alma e o Corpo” e “Idéias Modernas sobre a Infância”.

tidões Musicais” de Karl Seashore e os testes “Padronizados de Inteligência Musical” De Herbert Wing, cujas principais características serão apresentadas neste estudo. Antes de enfocar este assunto, convém lembrar que o talento musical é um constructo de árdua operacionalização, sendo por este motivo trabalhoso construir-se medidas válidas do mesmo. Em geral, um único tipo de prova ou teste desta espécie não oferece elementos suficientes para determinar com precisão qual o grau de sensibilidade musical que poderá possuir um ser humano. Segundo estudiosos do assunto, para alcançar um resultado aproximado, faz-se necessário recorrer a uma bateria de testes, e mesmo assim, em muitos casos é aconselhável a reaplicação de uma ou mais provas porque a área do talento musical não está coberta pelos testes típicos especializados, que pretendem determinar aproximadamente a sensibilidade musical das pessoas. Na maioria das vezes, estes testes são úteis para auxiliar na orientação educacional e vocacional, bem como para a seleção de grupos corais, orquestrais ou outras organizações musicais. Embora estes estudos tradicionais para medir atitudes musicais, não abranjam o conhecimento geral de todas as facetas do ser musical, podem, no entanto, estimar algumas das capacidades fundamentais musicais do ser humano. Parecem oportunos, então, os seguintes questionamentos:

- A aptidão musical é congênita ou adquirida?
- Pode-se medir essa aptidão ou talento musical?
- Quando é que as crianças estão suficientemente aptas para participarem de um teste musical, em grupo?

Respondendo à primeira pergunta, pode-se dizer que existem dois pontos de vista diferentes. Alguns estudiosos do assunto crêem que a aptidão musical ou aptidões musicais são principalmente congênitais; outros, no entanto, pensam que são adquiridas após o nascimento. Os que apoiam a idéia de que a aptidão musical é congênita, valorizam também a importância de um meio que propicie o desenvolvimento dessa capacidade herdada; já os que não acreditam na aptidão congênita admitem, todavia, a existência de diferentes graus de “predisposição biológica”.

Compreende-se que estes são pontos de vista extremos e para ambas as idéias acima apresentadas há proposições e argumentos fortes.

Pensa-se, no entanto, que nenhuma das duas idéias é totalmente convincente, porque a natureza da criança, e a presença do talento congênito e sua evolução dentro das condições ambientais propícias, não são inteiramente independentes. Bentley (1967) cita o exemplo de três crianças, filhas dos mesmos pais, que viviam num mesmo ambiente musical. Uma das crianças

realizou rápidos progressos em suas atividades musicais, a outra só realizou um desenvolvimento modesto e a terceira criança não apresentou em absoluto nenhum aproveitamento, embora as condições ambientais, as oportunidades, os estímulos e a qualidade das atividades musicais fossem similares para todos os três. Parece, então que a forma como cada criança individualmente capta as atividades propostas depende, em grande parte, de certa capacidade inata, de certo talento musical ou “predisposição biológica” das faculdades do indivíduo.

Parece indiscutível que toda criança deva auto-experienciar a realização musical, independente da casualidade de sua sensibilidade musical, no caso, seja ela, uma herança, uma consequência das condições ambientais ou a combinação de ambas. Uma coisa, porém, parece evidente, as crianças até aproximadamente 5 anos, como as dos anos subseqüentes, demonstram, em música, atitudes ou graus de capacidade totalmente diversos.

Assim ao apresentar, a seguir, o material para analisar as atitudes musicais das crianças parte-se do pressuposto de que todas elas têm mais a ganhar com qualquer espécie de participação em atividades musicais e que, como consequência dessas experiências positivas anteriores, venham a tornar-se, no futuro, simples ouvintes, executantes vocais ou instrumentistas capacitados ou compositores renomados.

Ao racionalizar a segunda indagação, precisa-se levar em consideração que é mais fácil medir aquilo que tem padrões absolutos como por exemplo, a força muscular. O talento musical por ser considerado um constructo psicológico, costuma ser medido em termos relativos, porque envolve diferenças individuais. É interessante que se compreenda que se mede somente aquilo que o indivíduo manifesta no momento da realização do teste e não todo seu potencial musical.

Para tornar mais compreensiva a idéia apresentada, serão lembrados, a seguir, alguns dos componentes necessários que se fazem presentes numa personalidade musical ou com atitudes musicais bem definidas.

Uma pessoa ou uma criança, com **aptidões** normais ou com predisposição, acentuada para a música demonstraria possuir, desde cedo (alguns até antes dos 5 (cinco anos) condições mais ou menos especiais para a compreensão, execução ou criação musical. Elas são em geral tranqüilas e sensíveis a tudo que as rodeia, e em especial aos sons e às acentuações rítmicas. São em geral afetivas e possuem uma aguçada coordenação motora. Enfim, possuem com certa regularidade aquelas capacidades físicas e intelectuais, específicas de um bom músico, como por exemplo, o ouvido musical, o sentido rítmico,

a memória musical, a audição interior e, em geral, ainda conseguem executar, sem nenhuma educação formal, um instrumento com certa habilidade e destreza manual.

Com relação à terceira indagação, convém lembrar que, segundo observações realizadas, as crianças chegam a este mundo vocalizando. E que, paralelamente à linguagem falada, apresentam também na sua linguagem musical uma evolução melódica. Essa evolução esboça-se sob a forma de laleios ou improvisações rapsódicas prematuras, que se organizam paulatinamente, à medida em que a memória também se estrutura, permitindo, deste modo, que a criança passe a repetir suas próprias improvisações melódicas e chegue a repetir pequenas melodias que foram por elas ouvidas, embora cantadas por outras crianças.

Inicialmente, essas repetições costumam ser incompletas ou inexatas, mas com a evolução natural da inteligência, a sensibilidade também se aprimora tornando-as crianças capazes de perceber e detectar diferenças sonoras e rítmicas bastante sutis. Quando este estágio é alcançado constata-se que houve o desenvolvimento de memória analítica, e parece que elas estão, portanto, suficientemente maduras para fazer frente às solicitações que o teste de grupo exige. Isso ocorre mais ou menos, ao redor dos sete anos.

Quanto aos testes planejados para as crianças da fase pré-escolar, é oportuno lembrar, neste momento, que os mesmos exigem aplicação individual. Algumas crianças de jardim de infância podem ser testadas em pequenos grupos desde que os protocolos tenham sido elaborados especialmente para seu nível.

De uma forma em geral, entretanto, os testes coletivos não são recomendáveis para serem aplicados em crianças antes de atingirem a idade escolar, Willems (1961). Quase sempre os testes para crianças de menos de seis anos de idade são orais ou de execução, e apenas poucos envolvem um emprego rudimentar de papel e lápis.

A seguir apresentam-se uma descrição detalhada de três dentre os principais instrumentos que se propõem a medir a aptidão musical, focalizando sempre que possível, a informação a respeito da construção do referido instrumento, na medida em que foram atendidos os requisitos da mensuração psicológica (fidedignidade, validade e padronização).

Algumas características dos testes de Bentley

Dr. Arnold Bentley, estudioso, investigador e criador de testes musicais lembra sempre que estes testes não se propõem a determinar a atitude musi-

cal “in toto” mas somente alguns de seus aspectos. Eis, em síntese, algumas das considerações em que o autor baseou seu trabalho. Primeiro, a forma mais elementar da música é a frase ou o motivo, porque nela está contido o movimento sonoro, dentro de uma estruturação rítmica; segundo, que a memória musical é muito importante porque dela depende a capacidade que possui o indivíduo de captar ou não os elementos constitutivos de uma melodia, isto é, o som e o ritmo; terceiro, é indispensável que o cantor ou o instrumentista percebam auditivamente, tanto no canto quanto na execução instrumental, intervalos menores que o semitom, porque essa sensibilidade, quando desenvolvida, propiciará uma afinação mais precisa, tanto num trabalho individual quanto num de grupo.

A seguir apresenta-se um relato mais minucioso das provas de Bentley (1967), para que elas possam dar uma idéia de como os testes musicais, em geral, são constituídos.

Em sua obra “A atitude musical dos niños y como determiná-la”(1967), faz alguns comentários interessantes sobre os mesmos. Diz, por exemplo, que os testes musicais, quando aplicados em grupo e não individualmente, permitem avaliar a sensibilidade musical de um maior número de crianças, num menor espaço de tempo, sem a perda da qualidade do mesmo. Observa, também, que os testes revelam muitas vezes, em algumas crianças, atitudes superiores até então não manifestadas. Quando isto ocorre, não raro esta descoberta se transforma no maior estímulo para um futuro aperfeiçoamento musical. Os testes de Bentley são aplicáveis às crianças, a partir dos sete anos.

A bateria completa é constituída de quatro testes. São eles os seguintes:

- 1º - Discriminação Tonal
- 2º - Memória Tonal ou Melódica
- 3º - Memória Rítmica
- 4º - Análise de Acordes

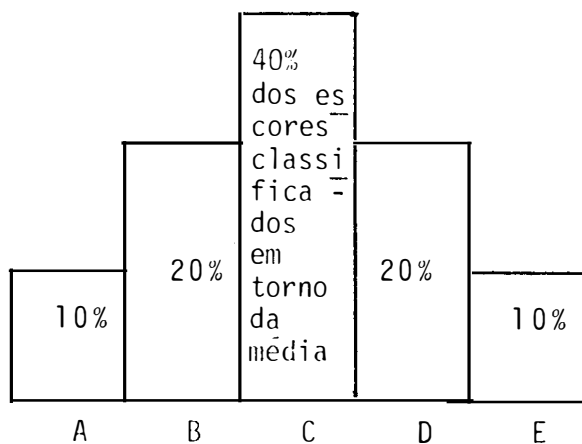
O jogo completo com instruções e exemplos, gravados em um único disco long-playing, virtualmente dispensa prévias explicações ou interpretações do aplicador.

Os testes de Bentley foram aplicados em 312 crianças, sendo 142 meninos e 170 meninas, de nove anos de idade, das escolas públicas comuns de primeiro grau. Foi observado que as crianças com esta idade já possuíam os conceitos de “igual” e “diferente”; “agudo” e “grave”, com respeito a altura

sonora, e que não teriam nenhuma dificuldade mecânica relacionada com a escrita para as respostas solicitadas. Seus QIs foram avaliados pelos testes de raciocínio verbal de Moray, sendo que seus quocientes de inteligência oscilavam entre 75 e 140 ou mais, sendo que o QI médio foi de 103 e a distribuição do QI foi normal.

Os escores totais oscilaram entre 7 e 30 pontos, no máximo; o escore médio foi 19 e a distribuição foi aproximadamente normal, ou seja, a maioria dos examinados obteve um escore próximo à média do grupo submetido ao teste. Quanto aos escores dos outros alunos, estes se distribuíram com frequência decrescente, simetricamente, em qualquer uma das adjacências da média.

Uma forma mais ou menos aproximada da distribuição acima apresentada seria o seguinte:



Não houve uma diferença significativa entre a soma dos acertos alcançados pelos meninos em relação às meninas.

A correlação entre os quocientes de inteligência (QI) e os escores, no teste, foi de apenas 0,20, que foi significativo por pequena margem. Por outro lado, uma correlação ordinal (rho de Spearman) entre as notas no teste e as avaliações do fim do curso de música foi de 0,90, dando evidência para a validade do instrumento. O quociente de fidedignidade foi de 0,60, o que é estatisticamente significativo.

A análise dos resultados demonstrou que a dificuldade para a compreensão de um único item dos trinta executados, sofreu no mínimo a influência de quatro fatores, a saber:

Extensão do item

Em geral os itens mais extensos tornaram-se mais difíceis de avaliar que os mais curtos.

Duração

Os itens no qual a diferenciação rítmica foi de um tempo completo, o erro médio foi de 38%; já para os itens no qual a diferenciação rítmica foi mais breve, menor que uma pulsação completa (1 tempo), o erro médio foi de 52%.

Diferenciação sonora

As diferenças sonoras, introduzidas nas primeiras e últimas notas de uma série melódica, apresentaram um erro médio de 24%; já as diferenças sonoras apresentadas nos sons intermediários da melodia apresentaram um erro médio de 52%.

Amplitude do intervalo sonoro da nota diferenciada

O erro médio para os itens que compreendem uma mudança sonora de um tom inteiro foi de 34%, já a diferenciação sonora de um semitom foi de 52%.

Assim, a ação recíproca destes quatro fatores, isto é, a extensão, a duração, a diferenciação e a amplitude do intervalo sonoro, sempre simultaneamente constantes nos diferentes itens do teste, parecem explicar a confusão evidenciada nas respostas dos alunos.

Constatado isso, pensa-se que no processo de educação da evolução da memória musical, torna-se imprescindível delimitar com muito cuidado quais seriam os elementos tonais ou sonoros, e quais os elementos de duração ou rítmicos constantes em uma melodia.

Uma vez que o aluno tenha compreendido bem estas diferenças tonais e rítmicas da música, crê-se que o mesmo, quando solicitado, poderá analisar e classificar, sem maiores problemas, a extensão e a posição diferente de um novo intervalo sonoro de uma sequência melódica.

1. Teste de discriminação tonal

Este teste é constituído de 20 pares de sons. Nele Bentley trabalha com intervalos de $1/13$ e $1/26$ de semitom e considera o intervalo de meio tom a maior diferença tonal entre dois sons, que deve ser percebido auditivamente pelo sujeito.

Ao iniciá-lo, o examinando deve indicar com um I se os dois sons ouvidos são iguais; marcar com um A, se o segundo som é mais agudo (alto) que o primeiro; e com um B, se o segundo som é mais grave (baixo) que o primeiro ouvido.

Para registrar o desempenho do examinando, utiliza-se uma grade nos moldes a seguir; para os demais sub-testes usam-se grades análogas.

Grade do Teste de Discriminação Tonal

1	
2	
3	
4	
5	
6	
7	
8	
9	
10	
11	
12	
13	
14	
15	
16	
17	
18	
19	
20	

2. Teste de memória tonal ou melódica

Este teste consta de cinco pares de pequenas melodias com cinco notas cada uma. Ao ouvir as pequenas seqüências melódicas, o examinando deve marcar com um I, se ambas forem idênticas (1ª e 2ª seqüência), mas se houver alguma variação em uma ou mais notas da 2ª melodia ouvida, a resposta será o número correspondente ao som diferenciado ouvido na 2ª melodia.

3. Teste de memória rítmica

O teste de Memória Rítmica contém cinco pares de pequenas melodias. Cada uma delas é composta de quatro tempos ou pulsos.

O examinando deve indicar, se for o caso, em que tempo (1º, 2º, 3º ou 4º tempo de compasso) da segunda melodia, houve alteração do ritmo em relação ao da 1ª melodia (modelo).

4. Teste de análise de acordes

Este teste consta de vinte itens. Ao iniciá-lo, o ouvinte deve identificar o número de notas que contém o acorde, que, sempre deve ser executado simultaneamente, mesmo que no acorde constem mais de três sons.

Finalizando, pensa-se sejam estas algumas das condições mais importantes a respeito dos principais autores dos testes musicais, que se tem conhecimento até o presente momento.

MEDIDAS DE TALENTOS MUSICAIS DE SEASHORE

Sabe-se que sob a direção de Carl Seashore, na Universidade de Iowa - U.S.A., desenvolveu-se, nas primeiras décadas deste século, uma extensa pesquisa sobre a psicologia da música. Mais precisamente, os Testes de Seashore para determinar “talentos musicais” surgiram pela 1ª vez em 1919, gravados em discos fonográficos de 78 r.p.m. Embora aplicados durante vinte anos sem nenhuma alteração, foram, no entanto, sempre alvos de um contínuo reestudo.

Como resultado deste trabalho, entre os muitos itens reelaborados ou mesmo apenas modificados, destaca-se o que se refere à elaboração e precisão dos estímulos musicais. Desta reelaboração surgiu o teste de timbre em substituição ao de consonância, que existia na publicação original. Nesta mesma ocasião (1939), foi elaborada uma segunda série, denominada série

B, que media as mesmas capacidades dos testes anteriores, mas por necessitar de toda uma aparelhagem sofisticada de alta fidelidade em ambientes acusticamente tratados, logo caiu em desuso.

Atualmente, a bateria de testes ou as “Medidas de Talentos Musicais de Seashore” acha-se reunida num só disco long-playing de 33 1/3 de rotações. Embora seus testes tenham sido especialmente elaborados para crianças de 9 a 10 anos, eles também são aplicados com êxito em adultos. A referida bateria consta de seis partes que podem ser aplicadas individualmente ou em grupos.

Estes testes medem a sensibilidade auditiva do indivíduo com relação a altura sonora, a duração, a intensidade, ao timbre, ao ritmo, e a memória tonal.

O autor recomenda que o interessado disponha de uma hora para sua completa realização. Quando aplicado em crianças abaixo de nove anos, solicita que o teste seja dividido em duas sessões para evitar o cansaço e a consequente desatenção da meninada.

Anastasi (1967) diz ainda que, e como consequência da desatenção e do cansaço, os resultados dos testes não são tão precisos, mesmo quando aplicados em crianças com mais de 10 anos de idade, quanto aos resultados obtidos com pessoas adultas.

As partes que compõem a bateria de “Medidas de Talentos Musicais de Seashore”, são as seguintes:

- 1º - Teste de Sensibilidade à Altura Sonora
- 2º - Teste de Sensibilidade à Intensidade Sonora
- 3º - Teste de Sensibilidade Rítmica
- 4º - Teste de Sensibilidade à Duração
- 5º - Teste de Sensibilidade ao Timbre
- 6º - Teste de Memória Tonal.

Seguem-se as principais características dos teste criados por Seashore.

1. Teste de sensibilidade à altura sonora

Este primeiro teste mede a musicalidade do indivíduo quanto à sensibilidade à altura do som. Ao iniciá-lo, o sujeito ouve dois sons, um imediatamente após o outro e marca na grade correspondente se o segundo som é mais agudo (alto) ou grave (baixo) que o primeiro. Esta prova é constituída de 50 pares de sons.

Os estímulos sonoros da bateria de testes são emitidos por um aparelho elétrico que contém um pêndulo, que indica quando o som está puro, sem harmônicos.

Utiliza-se uma grade nos moldes a seguir, para registrar o desempenho. Nos demais subtestes, usam-se grades análogas.

Grade correspondente

	A	G	A	G
1				
2				
3				
4				
5				
⋮				
⋮				
24				

2. Teste de sensibilidade à intensidade sonora

Neste teste, ouvem-se dois sons de intensidade ou força diferentes.

Esta prova é constituída também de 50 pares de sons, cujos estímulos são gerados pelo mesmo aparelho utilizado para a emissão dos estímulos sonoros relacionados com a altura do som.

Nesta prova, o examinando ouve os dois sons emitidos e logo após marca com um X na coluna correspondente que espécie de som acabou de ouvir, ou seja, com letra F maiúsculas para sons Fortes e f minúsculo para sons fracos.

3. Teste de sensibilidade rítmica

Este teste contém 30 pares de motivos rítmicos. Os 10 (dez) primeiros são constituídos por motivos com 5 (cinco) notas, apresentadas em compasso binário (2/4); os 10 (dez) motivos seguintes são formados por 6 (seis) notas e trabalhos em compasso ternário (3/4); e os 10 (dez) motivos restantes são constituídos de 7 (sete) notas, apresentadas em compasso quaternário (4/4).

Neste teste o examinando ouve dois motivos rítmicos, um logo após o outro, onde o segundo pode ser igual ou diferente do primeiro.

O protocolo correspondente a este teste de Sensibilidade Rítmica possui

três pares de colunas, com as letras I para igual e D para diferente. O sujeito ao responder o teste e ouvir os motivos rítmicos emitidos marcará nas colunas apresentadas os motivos imediatamente escutados.

Os diferentes estímulos provêm do mesmo aparelho utilizado nos testes anteriormente citados, com o pêndulo indicador de frequências ajustado em 500 (quinhentos) ciclos.

4. Teste de sensibilidade à duração

Este teste, que serve para medir a memória de duração musical do sujeito, é constituído de 50 pares de sons.

A fonte de estímulo é o mesmo aparelho utilizado para o teste de altura. O procedimento também é o mesmo dos testes anteriores, isto é, ouve-se dois sons, um com maior duração que o outro e marca-se, na coluna da letra L (largo), o som que possui maior duração, procedendo da mesma maneira com relação ao estímulo B (breve) para o som de menor duração.

5. Teste de sensibilidade ao timbre

Com este teste, o autor pretende medir o sentido do timbre ou a qualidade da memória tonal dos indivíduos.

Também este é um teste constituído de 50 pares de sons cujos estímulos provêm do mesmo aparelho utilizado nos testes anteriores e o procedimento do sujeito ao responder iguala-se aos demais, devendo apenas marcar na coluna com a letra I, se o 2º som escutado é igual; ou na coluna D (diferente) se o 2º som emitido e ouvido é diferente do primeiro.

6. Teste de memória tonal

Este teste tenta medir a capacidade de memória da acuidade sonora do indivíduo.

Esta prova consta de 30 pares de pequenas sequências melódicas agrupadas em 10 (dez) itens de três, quatro e cinco notas, respectivamente.

Para cada item, um conjunto de notas é ouvido duas vezes. Na 2ª execução, uma das notas deste conjunto-modelo é alterada (diferente) ou não. O aluno, ao responder, deve marcar nas grades correspondentes o número de ordem do som alterado durante a 2ª execução do conjunto.

Análise do Teste de Medidas de Talentos Musicais de Seashore

A avaliação do teste de Seashore pode ser realizada a mão ou a máquina. Para as duas maneiras são utilizadas diferentes grades, uma para cada lado das folhas de resposta. A grade para o lado um, anverso, contém as chaves para as medições dos testes de altura, intensidade e ritmo, enquanto as grades para o lado dois, reverso, contém as respostas correspondentes aos testes de duração, timbre e memória tonal.

Os resultados das “Medidas de Talentos Musicais” de Seashore não são combinados num escore total mas avaliados, separadamente, através de normas de percentis. Essas normas são apresentadas para as séries com alunos em idade de 4 a 5, 6 a 8 e 9 a 16 anos, e as amostras normativas de cada teste e cada nível de série contém de 377 a 4.313 casos. São pequenas as mudanças com a idade e desprezíveis as diferenças entre os sexos, bem como os testes de inteligência e com os testes de aptidões específicas. Anastasi (1967, p. 469), pensa que “os testes são, provavelmente, um pouco suscetíveis a exercício de aprendizagem, embora os estudos dessas influências tenham apresentado resultados contraditórios”.

Os coeficientes de precisão de Kuder-Richardson, para os seis testes de Seashore vão de 0,55 a 0,85, nos três grupos normativos de nível de série. O manual da sua bateria discute apenas a validade de conteúdo e Seashore sustenta, há muitos anos, que esse é o tipo mais adequado de validade para tais testes. Concorde-se com o autor, sem sombra de dúvida, que a capacidade de distinguir altura, intensidade, timbre e outros atributos dos sons é indispensável para a apreciação e a produção da música. No entanto, Anastasi pondera que, para predizer o aproveitamento musical, precisa-se saber muito mais. Indagações são pertinentes, neste caso, por exemplo, qual o ponto mínimo de admissão para diferentes tipos de atividades musicais? Existe alguma correlação entre resultados nos testes e realização musical, além do ponto de admissão? Qual a importância relativa de cada uma das funções medidas pelos testes, tanto com relação de uma a outra, como com relação ao conjunto total de traços necessários?

A mesma autora considera ainda que estudos dispersos apresentam poucas provas de validade de predição, com relação a vários critérios de realização na aprendizagem musical. Muitos desses coeficientes de validade são baixos e poucos atingem 0,30 ou 0,40. Refere também que além da imprecisão de medidas de critérios e da complexidade dos fatores que influem no aproveitamento musical, observa que as pesquisas foram realizadas com amostras selecionadas de estudantes de música.

Anastasi finaliza seu pensamento dizendo que, presumivelmente, quase todos os sujeitos que estão abaixo de certo mínimo em capacidades auditivas significativas já foram eliminados de tais grupos.

A bateria de "Testes de Seashore" destina-se às crianças de 5ª (quinta) série do 1º (primeiro) grau, com a idade mínima de 11 anos. O autor não aconselha sua aplicação em meninos e meninas mais novos, porque os procedimentos solicitados ao longo de todo o trabalho, provavelmente, não se tornariam factíveis devido à escassa probabilidade de manter o interesse e a atenção da meninada, no entanto, não faz nenhuma restrição quando os mesmos são aplicados a adultos.

Seashore (apud Veltri, 1969, p.41), ao expor em parte seu ponto de vista em relação ao seu trabalho, diz que "o mesmo é válido para medir o que se propõe..."; em outras palavras, crê-se que ele deseja que se compreenda que os testes, quando realizados em laboratórios, quase sempre são satisfatórios. Nenhum estudioso do assunto duvidaria que o mesmo se propõe a medir só e exatamente a sensibilidade do indivíduo para com a altura do som e não para averiguar, apenas com um único teste, se o sujeito é em potencial, um bom ou mau músico.

Dando continuidade à exposição do autor sob seu ponto de vista a respeito do mesmo assunto, ele diz ainda que "é difícil encontrar um bom violonista que não tenha um bom sentido de altura do som; ou um bom pianista que não tenha um bom sentido de intensidade sonora", mas, continua ele, "estas atitudes por si só não bastam para fazer um bom músico".

Sintetizando as idéias acima mencionadas, compreende-se, então, a validade dos testes musicais dados pelo autor, uma vez que os mesmos representam um papel muito importante para determinar a sensibilidade das pessoas para outras qualidades também importantes do som, como a duração, o timbre, a memória sonora, o sentido harmônico, etc, qualidades estas que, reunidas em uma única pessoa, estariam subjacentes à personalidade de todo artista e/ou de um músico talentoso.

TESTES PADRONIZADOS DE INTELIGÊNCIA MUSICAL DE HERBERT WING

Dois são os principais enfoques da "Bateria de Testes Estandarizados de Inteligência Musical" de Herbert Wing. Primeiro: avaliar a aptidão musi-

cal de crianças, a partir dos oito anos de idade, com o objetivo de selecionar os mais sensíveis e, paralelamente, estudar as possibilidades que teriam alguns deles de se tornarem futuros músicos profissionais; segundo, observar entre estes estudantes a relação que existe entre o nível escolar, a idade e o aprimoramento da sensibilidade para com a apreciação musical. Assim, de acordo com os objetivos acima expostos, constata-se que as provas da bateria de Wing não avaliam apenas os processos perceptivos mais simples, como os que Seashore (1930) se propõe averiguar em seus testes, mas pretende avaliar, também, o desempenho dos alunos em relação a um elemento estético, presente na apreciação musical.

Anastasi (1967), destaca que os Testes Padronizados de Inteligência Musical de Wing, criados na Inglaterra, afastam-se da forma sensorial “atomista” dos testes de Seashore, porque o primeiro utiliza um conteúdo musical mais significativo, ou seja, exige um nível mais sofisticado de discriminação sensorial, como por exemplo, quando solicita em seus testes que os sujeitos comparem o mérito estético de duas interpretações musicais. A mesma autora considera, ainda, que o maior mérito do trabalho de Wing, repousa, talvez, na possibilidade que o mesmo oferece de detectar quais as crianças que já nascem bem dotadas musicais e que, naturalmente, se destinariam a uma aprendizagem musical mais avançada.

Os oito anos que Wing necessitou para chegar à forma final de seu trabalho, justificam o interesse que o mesmo vem despertando em todos os níveis educacionais, uma vez que seus testes, além de terem sido cuidadosamente construídos de modo a não requererem conhecimentos técnicos musicais na elaboração de suas respostas apresentam, ainda, conteúdos com dificuldades gradativas, essencialmente musicais, que se propõem medir tanto quanto possível, os elementos estéticos envolvidos na apreciação musical.

Pelas idéias acima expostas, compreende-se, então, que a bateria completa de testes estandarizados de Herbert Wing é um estudo que visa a avaliar a aptidão musical “in totum”. Em outras palavras é um estudo que pretende medir a inteligência musical em toda sua plenitude.

Wing (1941, apud Mársico, 1975), nos informa ainda a respeito de seu trabalho, que os testes na sua forma final, julgados pelos resultados estatísticos, podem reivindicar maior validade e fidedignidade, do que os anteriormente aplicados e que estes últimos por se acharem gravados são mais fáceis de manipular.

Ainda a esse respeito, Scheefer (1968, apud Mársico 1975), argumenta que a bateria completa dos testes de Wing apresentam um coeficiente de fi-

dedignidade de 0,90 embora para cada teste em particular a fidedignidade não se encontre alta.

As diferentes provas que compõem a sua bateria completa são os testes de análise de acordes, de mudança de altura, de memória musical, de acentuação rítmica, de harmonia, de intensidade sonora e de **fraseado** musical. O piano foi o instrumento utilizado para fazer a apresentação dos diferentes itens do teste porque, segundo o autor, é o instrumento com o qual a criança está mais familiarizada.

A Bateria completa está dividida em sete testes (baseados em Mársico, 1975) focalizando o seguinte:

TESTE 1 - Análise de Acorde

Neste teste solicita-se que o sujeito identifique o número de sons escutados na execução de um único acorde.

TESTE 2 - Mudança de Altura

Neste teste solicita-se que o sujeito após ouvir dois acordes identifique no segundo, qual o som que foi alterado do mesmo.

TESTE 3 - Memória Musical

Neste teste solicita-se que o sujeito, após ouvir uma mesma melodia pela **segunda vez**, discrimine uma alteração em um som da mesma.

TESTE 4 - Acentuação Rítmica

Neste teste solicita-se que o sujeito, após ouvir uma mesma melodia pela segunda vez, opte pela execução, cujas acentuações rítmicas não quebrem o desenvolvimento natural da sua linha melódica.

TESTE 5 - Harmonia

Neste teste, espera-se que o sujeito, após ouvir um fragmento melódico pela segunda vez escolha a execução, cuja harmonização seja mais elaborada.

TESTE 6 - Intensidade

Neste teste, solicita-se que o sujeito, ao ouvir a mesma melodia pela segunda vez, escolha a interpretação, cuja harmonização seja mais sofisticada.

TESTE 7 - Fraseado Musical

Neste teste, espera-se que o sujeito, após ouvir pela segunda vez um pequeno trecho de uma peça musical, escolha a execução cujo fraseado melhor se adapte à peça musical ouvida.

Para finalizar, pode-se dizer, ainda, que os testes desta bateria variam quanto ao número de itens, como por exemplo, o do segundo teste (Mudança de Altura) e o do terceiro teste (Memória Musical) que têm 30 itens cada um; já os demais testes (Acento Rítmico, Harmonia, Intensidade e Fraseado Musical) compreendem ao todo quatorze itens.

Observação

O processo de construção dos testes de “Aptidão Musical” de Bentley foram descritos em mais detalhes porque na pesquisa bibliográfica melhor demonstram haver sido construídos de acordo com as recomendações da psicometria. Raros são os testes musicais que relatam dados quanto à sua fidedignidade e validade. Sugerem-se as leituras de IV e V capítulos da obra de Anne Anastasi, intitulada “Testes Psicológicos: Teoria e Aplicação” 1967, como fonte de consultas para informar a maneira correta de validar os testes musicais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. ANASTASI, A. *Testes psicológicos: teoria e aplicação*. São Paulo, Herder, 1967. 672 p.
2. BENTLEY, A. *La aptitud musical de los niños y como determinarla*. Buenos Aires, Lerú, 1967. 127p.
3. MÁRSICO, L. *Treinamento específico da percepção musical em estudantes de música*. Porto Alegre, Cursos de Pós-Graduação em Educação da UFRGS, 1975. 120p. Diss. maestr.
4. PIÉRON, H. *Dicionário de psicologia*. Porto Alegre, Globo, 1969. 533p.
5. VELTRI, A.L. *Apuntes de didactica de la musica*. Buenos Aires, Daian, 1969. 243p.
6. WILLEMS, E. *Las bases psicologicas de la educación musical*. Buenos Aires, Eudeba, 1961. 206p.

BIBLIOGRAFIA SUPLEMENTAR

1. BIAGGIO, A.M.B. *Psicologia do desenvolvimento*. Rio de Janeiro, 1981. 280p.
2. COMPAGNON, G. & THOMET, M. *Educacion del sentido ritmico*. Buenos Aires, Kapelusz, 1966. 108p.
3. DEWEY, J. *Vida e educação*. São Paulo, Melhoramentos, 1965. 112p.
4. GAINZA, V.H. *La iniciacion musical del niño*. Buenos Aires, Ricorde, 1966. 149p.

5. KIEFER, B. *Elementos da Linguagem Musical*. Porto Alegre, Movimento, 1969. 93p.
6. SANT'ANNA, F.M. *O processo ensino aprendizagem na perspectiva humanística*. Porto Alegre, Emma, 1976, 325p.
7. SCHOCH, R. *Educacion musical en la escuela*. Buenos Aires, Kapelusz, 203p.

ABSTRACT

This article begins with a brief review of the word "test" in studies to measure the sensitivity of persons. Afterwards, it presents the principal characteristics of the musical tests of Arnold Bentley, Karl Seashore and Herbert Wing. It discusses also the difficulty of operationalization of the construct of musical aptitude and it finishes with a detailed description of three among the most important instruments which intend to measure musical natural tendency, focusing the information on the construction of the referred instruments, to the extent that they respect the requisites of psychological measurement, namely, reliability, validity and standardization.

(Recebido para publicação em 14.01.1985).

ALFABETIZAÇÃO: SINÔNIMO DE LIBERDADE, ALEGRIA E CRIATIVIDADE

*Cledi Bittencourt de Pauli**

RESUMO

A autora descreve uma experiência didática com crianças do Bom Conselho, que, brincando foram alfabetizadas em apenas três meses.

Foi repetida esta experiência com crianças da periferia com mesmo êxito.

O resultado do trabalho é graças à boa seleção do material para período preparatório, muito brinquedo ao ar livre e liberdade na escolha das palavras a serem trabalhadas e as crianças fazendo sua própria cartilha, documentando os momentos vividos nos cantinhos construídos dentro da sala de aula.

1. INTRODUÇÃO

Os objetivos de meu trabalho decorrem do conhecimento de que o desenvolvimento da criança é contínuo e sequencial, isto é, cada etapa tem características próprias e cada uma delas é necessária, tanto para preparação para a etapa seguinte, como para a consolidação da precedente. Por outro lado cada criança é única, tem seu ritmo de desenvolvimento, suas experiências e sua maneira peculiar de reagir a estímulos e de aprender e, como tal, deve ser entendida e respeitada. Assim sendo, no trabalho diário, deve-se ter sempre presente quão importante é desenvolver aspectos cognitivos, psico-motores e sócio-emocionais da criança, de modo equilibrado e paralelo, sem superenfatizar um aspecto em detrimento do outro.

*Estudante do Curso de Estudos Adicionais em Nível de 2º Grau para Especialização em Jardim de Infância do Instituto de Educação Gen. Flores da Cunha.

NOTA:

A autora agradece ao carinho e abertura crítica que lhe foi dada pela sua Profa. Nize Maria Campos Pellanda, do Curso de Especialização em Pré-Escola, realizado no Instituto de Educação Gen. Flores da Cunha.

Igualmente, deve-se atentar sempre às tendências naturais e espontâneas, para não incorrer no erro de pressionar, acelerar ou até mesmo retardar, desnecessariamente, o desenvolvimento de potencialidades que lhe são próprias.

Nesse sentido, é imprescindível que se propicie à criança estímulos e vivência de situações adequadas, para que a alfabetização aconteça dentro do interesse e manuseio de objetos concretos, que devem ser sempre uma opção da criança e não imposição do professor. O que fazer, como, quando e por quê? Será sempre conduzido pela própria criança.

2. DESENVOLVIMENTO

A escrita

Durante o período preparatório o aluno já teve oportunidade de desenvolver seu vocabulário visual e auditivo.

Viu escritas as palavras básicas nos objetos da sala como: mesa — cadeira —quadro — armário. Viu também os nomes dos seus colegas e o seu, nas mesinhas. Ainda, a professora escreveu no quadro palavras relacionadas aos vários assuntos da conversação e elaboração de palavras-chaves, de cada unidade desenvolvida.

O desenvolvimento auditivo se fez, ao ouvir palavras, bem pronunciadas. Os exercícios motores lhe deram habilidade manual.

Para o desenvolvimento da pronúncia — prolação — lhe foram favoráveis as oportunidades de conversação com todos os colegas e com a professora.

A escrita, a seguir, é questão de treino cuidadoso e sistemático.

No início do exercício da escrita, muitas vezes, um desenho informe é a representação das frases copiadas. Isto é natural, porquanto, a discriminação visual das formas das letras se vai processando gradativamente.

Exercícios motores

O aprendizado da escrita deve ser realizado simultaneamente ao da leitura.

Antes da escrita propriamente dita, o professor levará os alunos a executarem exercícios treinadores dos movimentos musculares, iniciando pelo uso diário de: cordas coloridas individuais e insistir no seu aprendizado pelas crianças, pular sapata, brincar com saquinhos coloridos, bolas, passando depois para o treino do jogo de cinco marias.

Dos movimentos musculares amplos, passar para os movimentos musculares para adquirirem a leveza de mão, necessária ao ato de escrever.

Exemplos:

— Fechar e abrir as mãos, com certa rapidez, como quem pega e solta alguma coisa;

— Deixar as mãos bem soltas e movimentar os pulsos num sentido rotativo (roda);

— Esfregar as mãos como fazemos em época de frio, ou numa expressão de alegria;

— Desenhar livremente com lápis de cor, carvão, pincel atômico, pincel comum;

— Modelar em barro, sabão ou massa própria;

— Fazer traçados da esquerda para a direita obedecendo a direção da escrita marcando o ponto de partida;

— Fazer desenhos rítmicos que favorecem a escrita.

É importante, também, a utilização de exercícios específicos para não perder tempo com outros que não favoreçam o crescimento emocional, psíquico, intelectual e físico harmonioso. Dentro da linguagem trabalhar com: conceito, vocabulário, elaboração de idéias, fono-articulatório e compreensão.

Do espaço — noções, relação, posição e direção.

Auditiva — discriminação de sons e discriminação de fonemas.

Figura Fundo — visual.

Tempo — noções, sucessão temporal e história muda.

Processo Analítico Sintético — raciocínio indutivo e raciocínio dedutivo.

· Motricidade Fina — recorte, rasgado, capacidade de cópia, fundo unido e traçado com limites.

Memória — visual, auditiva e de movimento.

Esquema Corporal — conhecimento e integração.

Pré-numérico — topologia, relações e equivalência.

A escrita das palavras deve obedecer a passos importantes — Trabalhar com cada palavra de 3 a 4 dias, até fixação pelas crianças dentro da leitura e escrita.

1º — Manusear o material e conhecer o seu nome. Por ex.: cadeira.

2º — Escrever a palavra no chão do pátio, bem grande e pedir que as crianças caminhem por cima, sempre da esquerda para direita.

3º — Cada criança tenta copiar a palavra já escrita, orientadas pelos colegas que já sabem fazê-lo.

4º — Na sala de aula, do tamanho de uma cartolina, copiar do quadro a palavra escrevendo com giz em papel pardo. Todas as crianças farão o mesmo.

5º — Passar para folha de ofício sem pauta e depois passar para o caderno.

As crianças que apresentarem alguma dificuldade, fazer fichas com as palavras escritas e colar por cima, cordão, lixa, para as crianças sentirem sua escrita pelo tato, de olhos fechados e depois de olhos abertos.

A sala de aula oferecerá cantinhos (feitos em mesas cada um) no fundo da sala, com cartazes feitos pelas crianças:

“Nosso Dicionário” — espécie de caderno gigante onde são colocadas as palavras estudadas com respectivas figuras.

“Cantinho dos Poetas” — sentir, dizer e inventar poesias com as crianças, observando o ritmo e a harmonia dos períodos.

“Cantinho das Novidades” — inventar lições, frases, sequência lógica dos fatos e das idéias, o sentido das coisas e dos fatos, os porquês tudo isto aparecia no “Nosso Jornal”, artigos, desenhos, textos criados pelas crianças.

“Cantinho dos Artistas” — baú de fantasias, criação de pecinhas, diálogos, dramatizações, música com acompanhamento de esquema corporal.

“A Arte” — exposição de obras de artes, painéis com postais dos grandes mestres.

“Canto da Natureza” — experiências com feijão, com milho, vasinhos com flores, etc. ..., para regar.

“Biblioteca” — Ao lerem as frases no quadro de pregas, que elas próprias fizeram, as crianças ilustram em papel, representando em desenho a frase que leram. Assim, depois de copiadas as frases, com seus desenhos juntos vão constituir um “livro” novo para a biblioteca, onde existem outros livros de estórias.

“Avaliação” — avaliação do dia é o exame que se faz com as crianças do que fizeram durante o dia, o que mais gostaram, o que não gostaram, procurando corrigir o que não estava bom.

“Cantinho da Modelagem” — Pintura, têmpera, pincéis, giz de cera, etc. ...

“Cantinho da Boneca” — Revela aí, a conversa de seus pais, como gostaria de ser tratada, etc. ...

“Nossa Discoteca” — Eletrola, discos, para dançar, ouvir estórias, etc. ...

“Nossa Boutique” — Loja para vender brinquedos e objetos da sala.

“Nosso Instituto de Beleza” — Com espelho (para exercícios de esquema corporal), mesa de penteadeira, manicure, etc. ...

Todos estes cantinhos podem ser improvisados de acordo com a realidade de cada escola.

O Currículo tem que atender a realidade, a vivência de nossa criança. A parte essencial do currículo é o das necessidades diagnosticadas, que irá nos dar assuntos para as unidades a serem trabalhadas.

Os jogos, brincadeiras e, principalmente, os exercícios de rima e observações de semelhanças e diferenças entre palavras, servirão de base para o trabalho das sílabas.

Depois que os alunos lerem interpretando, com boa pronúncia e compreensão do sentido, as quatro ou cinco palavras iniciais é que se deve passar a reconhecer a separação em sílabas. Reconhecer sílabas e sentir que com elas podemos formar novas palavras é uma técnica. Exige treino e compreensão.

Aconselha-se usar processos diferentes em exercícios orais e escritos para a avaliação do conhecimento das crianças.

Insistimos na leitura global das frases, para depois passarmos às palavras e destas, às sílabas.

Com as sílabas conhecidas, formaremos novas palavras para colocá-las em frases que podem ser formadas pela classe. A verdadeira leitura e interpretação, é

associação de um conhecimento ao trecho escrito e é compreensão de que, todo trecho traz uma mensagem. Resta-nos, o interesse em descobri-la.

Na leitura como um todo, apresentamos aos alunos uma idéia inteira e eles podem vivenciar, sentir essa idéia. Na separação em sílabas, a reação é diferente: o aluno deve reconhecer bem as palavras e perceber que são formadas de sílabas combinadas. Deve ainda sentir que as sílabas de uma palavra, junto às sílabas de outras, formarão novas palavras e essas, relacionadas, constituirão frases que uma vez entrelaçadas nos darão a estória, o conto, o todo maior da idéia.

As poesias, como a música, além de agradarem imensamente as crianças, conquistam também os adultos. O ritmo, a repetição, a rima e a harmonia musical favorecem amplamente o período preparatório e, além disso, os auxiliam nos exercícios silábicos.

Decorar letras de músicas, quadrinhas, poesias, questioná-las e sentir as histórias nelas contidas é preparar-se para ler, é também interpretar e é, intuitivamente, integrar-se na melodia dos trechos escritos. Estes exercícios beneficiam o estilo e ajudam a criança, desde cedo, a questionar, ponderar, criticar.

Jogos e brincadeiras que levam as crianças a ler e escrever:

Surpresa à Professora

Cada criança coloca em seu envelope, sem a professora saber, recortes de jornais, revistas e cópia das fichas ou lições que já souber ler.

No final de cada semana o professor avaliará os alunos retirando ao acaso e pedindo aos autores que os leiam, comprovando assim o aprendizado da leitura.

Gravuras

Mostrar gravuras à classe. Os alunos dirão palavras associadas ao assunto representado pelas mesmas e comporão, mentalmente, frases relacionadas. A seguir, escolhem um título para o fato e escreverão as frases ou as palavras.

Recortes que falam:

Colocar recortes variados num envelope: flores, sapatos, relógio, frutas, vestidos, bonecas, veículos, mapas.

Os alunos devem ser levados a contornar o recorte no seu caderno e dentro ou ao lado escrever o nome da figura.

Brincar de acertar:

Caixas ou envelopes — com fichas numeradas contendo perguntas e respostas, para o aluno brincar de acertar. Tirando uma do envelope de perguntas procurará responder e, após, confrontará com o mesmo número na ficha resposta. As perguntas devem relacionar-se com as lições estudadas.

Sei pensar

Envelopes com figuras ou fichas com nomes de: animais, flores, brinquedos, instrumento de trabalho, profissões.

O aluno retira uma figura ou uma ficha de cada envelope e procura formar, com elas, uma frase bonita. Pode a frase ser julgada pela classe que a aprovará, batendo palmas.

Jornal

Leve um jornal à classe e leia, para os alunos, artigos de informações gerais.

Tire daí algumas palavras ou frases e passe a um exercício de cópia, redação ou ditado.

Diálogo

De um diálogo você poderá tirar uma lição para leitura, cópia ou ditado.

Estórias

Ler ou contar muitas estórias. Pedir que os alunos digam algumas palavras que gravaram, das estórias ouvidas, e as partes interessantes. Pedir-lhes que pensem como são escritas algumas das palavras. Após esse treino, realizar o ditado.

O uso do dicionário é hábito valioso a ser implantado desde cedo colocando-se a figura ao lado da palavra.

As fases (leitura como um todo e exercícios sintéticos de separação em sílabas e outros) não devem vir juntas e sim em dois períodos:

1º — O professor lê e leva aos alunos a lerem globalmente as frases ou palavras (20 minutos de aula, aproximadamente);

2º — O professor fará, com os alunos, exercícios de divisão de palavras em sílabas, exercícios de comparação (semelhança e diferenças), composição de novas palavras e frases (10 minutos de aula, aprox.).

O tempo poderá variar de acordo com o horário destinado às aulas da leitura.

Exercícios rítmicos no ar, na carteira, no quadro e, após, no caderno, o professor criará, acompanhando as dificuldades gráficas.

Após uma série desses exercícios, levar os alunos à escrita. Estarão, assim, preparados para escreverem ou traçarem as palavras e frases com mais facilidade.

Sílabas — Jogos e brincadeiras:

Rimar é fácil

Exercícios indicados para o preparo da fase de separação em sílabas. O objetivo é o de desenvolver a audição e a visão.

Exercitar rimas. Ex.: ninho rima com passarinho.

Também palavras que tenham a sílaba inicial semelhante podem ser apresentadas. Ex.: trabalho é igual a trator.

Pensamento inteligente:

Ex.: Estou pensando numa palavra que começa com er. Adivinhem, qual é?

Mostrem, no quadro, primeiro as que começam iguais, depois as que terminam iguais.

Como é bom cortar:

Ler claramente, com boa pronúncia, palavras apresentadas em fichas à classe. Cortá-las ou fazer os alunos as cortarem diante dos colegas, separando-as em sílabas, formando novas palavras.

Sílabas sonoras:

Levar os alunos a dizer a palavra como um todo. Depois, ao som de palmas, ou batidas leves na carteira, dizê-las, compassadamente, destacando as sílabas.

Reunião de amigos:

Um aluno vem escrever uma palavra no quadro ou vem segurar uma ficha onde está escrita uma palavra.

Outros alunos, um por vez, após olhar bem a palavra, vem trazendo as sílabas que a formam. Ex.: Brinquedos

Brin que dos

Irmãos Gêmeas

Escrever, em duas colunas, palavras que possuam sílabas iguais e pedir aos alunos que venham ligar umas às outras.

CONCLUSÃO

Não são as cartilhas que alfabetizam.

É o cuidado que o professor dispensa a cada um de seus alunos. É o interesse pela promoção total de cada um deles, através de cuidadosa preparação das aulas e do material suplementar a ser usado em cada lição.

É a cooperação íntima lar-escola que nos ajudará muito no desenvolvimento infantil.

É o conhecimento do estágio de evolução em que se encontra, para saber o que pode esperar dela.

É o aluno poder escolher qual dos cantinhos da sala de aula que ele vai trabalhar, só ou com seus companheiros. Vai pular sapata ou corda, dançar, desenhar, pintar, escrever.

É o aluno necessitado a modelar com alegria saindo deste modo dos conflitos que montam seu ambiente familiar.

É o rostinho triste buscando a alegria quando consegue pular corda sozinho. Ou quando pinta com têmpera e mostra toda sua realidade já mais alegre, pois sua criatividade está sendo alimentada, estimulada e coerentemente orientada.

O trabalho com a criança necessitada, é um investimento e uma dádiva de Deus, pois ela é muito rica, mas só depende da nossa resposta ao seu pedido para poder crescer.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. GROSSO, Lia Dalva Jacy & BELLOTTI, Thelma. *Alfabetizando*. Rio de Janeiro, José Olympio, 1969.
2. LEZAN, Leonor. *O que é alfabetizar?* São Paulo, Tabajara, 1969.
3. RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Educação e Cultura. 3a. Delegacia de Estrela. *A criança de jardim de infância*. 1978.

ABSTRACT

The article describes an experience with teaching literacy in which children both of a private and of a working-class school became literate in only three months.

(Recebido para publicação em 19.9.84)

ALTERNATIVAS PARA O DOUTORADO EM EDUCAÇÃO NO PAÍS: UM COMENTÁRIO*

Jacques R. Velloso**

RESUMO

O texto comenta, brevemente, alternativas para a organização dos programas de doutorado em educação. Inicialmente apresentam-se, de forma sucinta, os traços básicos de uma concepção que concede aos programas de doutorado um relevante papel social. Em seguida discutem-se, resumidamente, duas alternativas que vem sendo propostas e esboça-se uma nova alternativa. Esta, baseada em um consórcio de profissionais em torno de programas já estabelecidos, apresenta menores dificuldades para sua adoção do que as demais alternativas e resguarda a concepção de doutorado aqui **exposta**. -

Já faz algum tempo que o crescimento da pós-graduação em educação alcançou o nível de doutorado. Hoje já são seis universidades que possuem programas neste nível. Na última reunião da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação-ANPEd, realizada recentemente na UnB (junho de 1983), ficou evidente que há pelo menos três - senão mais - universidades que contemplam, para breve, a instalação de programas de doutorado em educação. Enquanto são gestadas essas intenções, discutem-se alternativas para os modelos de organização vigentes no país.

* Várias das idéias aqui discutidas nos surgiram em um estimulante diálogo com Walter Garcia a propósito do tema; nossos agradecimentos ao colega não o comprometem necessariamente com os pontos-de-vista aqui expressos.

** Prof. na Faculdade de Educação da UnB

Motivações das alternativas e uma concepção de doutorado

A busca de alternativas tem várias motivações. Uma delas é a existência de uma efetiva demanda pelo doutorado. Uma outra é a inviabilidade da criação rápida de novos programas, pois são poucas as universidades nas quais há um número mínimo de pessoal docente efetivamente qualificado para lecionar e orientar teses nesse nível de ensino. Afora essas universidades, os demais docentes estão dispersos pelo país, contratados por diversas e várias instituições. Raciocinando hipoteticamente, se todos esses professores dispersos pudessem ser agregados em grupos, localizados estrategicamente, poder-se-ia estabelecer algo em torno de cinco novos e sólidos programas. Parte da questão das alternativas, portanto, gira em torno da melhor forma de aproveitar esse potencial docente.

Pressionada pela demanda, a procura de alternativas vai continuar. Aliás, deve continuar. Embora haja programas que vem obtendo êxito com base em modelos tradicionais, não há porque abandonar a busca de novas opções que conduzam a um melhor uso do potencial acadêmico disponível. Acima de tudo porque a maior parte deste potencial situa-se em instituições públicas ou foi formado mediante o emprego de recursos públicos. A adequada gestão desse potencial e desses recursos é um dever daqueles que os administram.

Mas a análise de qualquer forma de organização a ser sugerida para os programas de doutorado não pode prescindir de um exame crítico da sua concepção do ponto-de-vista educacional. Entre os programas de pós-graduação em educação no país existe substancial diversidade em matéria de concepção e até casos de ausência de qualquer concepção.

Concebe-se um programa de doutorado como uma das instâncias privilegiadas de produção e difusão de saber novo e relevante em educação. Define-se este saber como aquele que, sendo adicional ao já disponível (ou negando o já estabelecido), tenha também um caráter público.

O caráter público deste saber é identificado, no processo de sua geração, pelo compromisso com o estudo prioritário dos problemas que afetam as camadas sociais majoritárias e pela articulação, dessa produção, com os interesses concretos dos movimentos sociais; no processo de sua difusão, pela apropriação do produto por todas as camadas da sociedade, principalmente por aquelas que têm sido sistematicamente excluídas do processo. Nessa medida, a que deve ser buscada, o doutorado se insere num projeto de solução dos problemas da educação brasileira e de construção de uma sociedade democrática, ambas perspectivas, de resto, indissociáveis uma da outra.

É este o eixo central da concepção de doutorado que cremos deva ser preservada e difundida. É este o projeto no qual os programas devem estar integrados.

Quando os doutorados, enquanto programas de formação de profissionais, de geração e de difusão de conhecimento novo, articulam-se em torno deste eixo e participam deste projeto, eles passam a desempenhar seu papel social maior. * É quando assumem esse papel que se torna então transparente por que a expansão da pós-graduação via programas de doutorado é uma meta socialmente desejável.

As idéias de auto-didaxia e do consórcio de instituições

As alternativas a serem contempladas devem, a um só tempo, contribuir para fortalecer a concepção aqui esboçada e fazer o melhor uso possível do potencial acadêmico representado pelos docentes qualificados atualmente disponíveis.

Uma das alternativas recentemente veiculadas propõe a auto-didaxia como regra. Nessa proposta, uma faculdade de educação propiciaria oportunidades para que seus docentes portadores do título de mestre pudessem realizar estudo e investigação autônoma e independente, na própria faculdade. O título de doutor seria conferido mediante avaliação, por uma comissão, do trabalho de pesquisa produzido como resultado desse processo.

De fato, trata-se de um renascimento da livre-docência até pouco permitida pela legislação em vigor, agora porém com equivalência ao título de doutor. As normas vigentes em algumas universidades ainda permitem que esse título seja obtido simplesmente mediante defesa de tese perante uma banca examinadora, sem que o candidato tenha seguido estudos em um programa de pós-graduação ao nível de doutorado.

O princípio subjacente a essas normas é, em si mesmo, saudável. Baseia-se no fato de que alguns docentes são auto-didatas em matéria de pesquisa, ainda que as condições do meio lhes sejam adversas. Visa permitir que esses docentes, quando dotados de tenacidade e persistência, superem, em sua própria instituição, obstáculos como bibliotecas apenas modestas e um clima acadêmico ainda pouco propício à reflexão crítica e criadora. Es-

* Para uma breve conceituação da relevância social dos cursos de doutorado veja-se Boletim ANPED, V. 6, Nº 2, junho de 1984, p.10.

ses docentes, também por sua experiência na produção acadêmica independente e de reconhecida consistência, desenvolveriam pesquisas que aportariam conhecimento novo e relevante para a educação. Nesses casos especiais, nada mais justo do que permitir-lhes a obtenção do título de doutor mediante a apresentação e defesa de sua pesquisa especificamente realizada para este fim.

Mas esses casos de auto-didatas evidentemente constituem exceções. E aquelas normas obviamente destinaram-se apenas a esses casos excepcionais.

Logo, não cabe valer-se daquelas normas para pensar em alternativas aos atuais moldes dos programas de doutorado em educação. Válidas apenas para casos de exceção, o modelo que elas implicitamente configuram não é generalizável. Além disso, sua adoção prescinde de qualquer concepção de doutorado. Nessas circunstâncias, é esvaziado o papel social maior que podem e devem assumir os programas de formação neste nível.

Uma alternativa diversa, conceitualmente mais sólida, e que vem sendo insistentemente discutida, é o doutorado por consórcio. Nesse modelo, os recursos de duas ou mais instituições se articulariam para dar origem a um novo programa.

Suas dificuldades obviamente são inúmeras, a começar pelo acordo a que deveriam chegar as instituições quanto à concepção de uma proposta pedagógica única para o novo programa. Isso sem falar em problemas logísticos de deslocamento, de apoio, e sem esquecer a questão de quem seria o *primus inter pares*, isto é, a instituição que serviria como anfitriã para a maior parte das atividades.

De qualquer modo, é uma alternativa atraente. Apesar dos sólidos obstáculos a sua implementação, merece reflexão e, eventualmente, ser experimentada.

A alternativa de consórcio de profissionais

Há ainda um outro modelo, alternativo aos já mencionados, mas que tem traços análogos aos do doutorado de consórcio. É essa a proposta que desejamos esboçar aqui. Ela induz a uma potencialização da disponibilidade que tem o país de docentes aptos para atuarem a nível de doutorado. Ela não só torna possível resguardar a concepção de doutorado que defendemos como também permite desenvolvê-la em situações concretas nas quais suas bases já estejam presentes.

Tal proposta ancora-se essencialmente na ampliação “informal” de alguns programas de doutorado já estabelecidos e consolidados. Mediante auxílio recebido de agências financiadoras da pós-graduação (como CNPq e CAPES), esses programas aumentariam sua capacidade instalada. Isso incluiria, por exemplo, acréscimos ao acervo bibliográfico e ao ritmo de reprodução de textos para os alunos, além de outras melhorias da infra-estrutura.

Incluiria, sobretudo, uma ampliação da capacidade docente do programa. Este é o traço fundamental da nossa proposta. A capacidade docente seria ampliada pela utilização, em caráter provisório e periódico, de professores visitantes que já fazem parte do quadro de outras instituições no país. Seletivamente escolhidos por sua reconhecida competência e afinidade com a concepção pedagógica do programa, deslocar-se-iam periodicamente de sua instituição de origem para a instituição que integraria esse novo modelo de doutorado. Com essa ampliação poderiam ser admitidos novos discentes ao programa já estabelecido, satisfazendo a uma fração adicional da demanda existente.

Trata-se, assim, de um consórcio de profissionais e não de um consórcio de instituições. Os problemas de organização decorrentes dessa proposta não são desprezíveis, mas certamente são menores do que os advindos da criação de novos programas de doutorado via consórcio de instituições.

A superioridade operacional da presente proposta sobre a do consórcio de instituições reside exatamente nesse menor grau de dificuldade para sua implementação. Seguramente é mais fácil acrescentar consultores (na qualidade de professores visitantes) a um programa já estabelecido, principalmente quando identificados com a concepção desse programa, do que promover o casamento de duas ou mais instituições. Com a presente proposta pretende-se construir sobre algo já estabelecido; obviamente essa construção tem maiores chances de êxito do que as alternativas que se baseiam em fundações ainda por serem lançadas.

Essa construção sobre algo já estabelecido revela uma dimensão também social da superioridade da presente proposta. Como se trata de ampliar a oferta em programas já consolidados, e dentro da concepção de doutorado que aqui defendemos, alargam-se naturalmente os caminhos para que os programas desempenhem seu papel social maior.

A proposta aqui esboçada tem uma característica adicional. Se vier a ser adotada certamente terá duração limitada no tempo. É uma proposta para o curto prazo. Pois com o aumento do número de titulados, e também com a crescente consolidação dos programas de mestrado no país, os docentes-vi-

siçantes gradualmente retornariam, ou melhor, fixar-se-iam em suas instituições de origem, as quais futuramente constituiriam seus próprios programas de doutorado.

Eis aí os aspectos fundamentais de uma nova abordagem na discussão das alternativas para o doutorado em educação. Aqui apenas foram esboçadas, em leves traços, as linhas de um formato diverso dos modelos vigentes, mas que operacionalmente se funda em programas já existentes. A definição dos seus contornos mais nítidos aguarda uma reflexão dos educadores preocupados com o papel social dos programas de doutorado na área.

ABSTRACT

The text briefly discusses alternatives for the prevailing organization models of doctoral programs in education. It initially outlines the essential features of the educational project for doctoral programs that gives them a relevant social role. Then current alternatives are succinctly discussed and a new alternative is briefly sketched. This alternative, which is based on a consortium of professionals organized around established programs, presents smaller difficulties for this implementation than current alternatives and it facilitates the pursuit of the educational project that is here spoused.

(Recebido para publicação em 27.08.1984).

FUNÇÃO DO TEATRO* **NA EDUCAÇÃO****

Sandra Regina Ramalho e Oliveira***

RESUMO

Este artigo analisa as conseqüências da inovação provocada pela inclusão do teatro na Educação através da disciplina Educação Artística (Lei 5692/71), a flexibilidade existente na formulação de programas e o multidirecionamento de objetivos. Alerta para o poder de atividades teatrais na formação integral do educando e a conseqüente necessidade de uma adequada formação de professores.

Ao definir a principal função do teatro na Educação, sugere o desenvolvimento da auto-expressão como objetivo centralizador de toda a atividade dramática na escola.

1. Introdução: a nova concepção de teatro na Educação

A necessidade da presença do teatro na Educação é uma questão já aceita e preconizada tanto por profissionais ligados à área do teatro como por educadores. A este respeito, diz o crítico de Teatro Yan Michalski

* A busca da definição do termo mais adequado para denominar as atividades dramáticas na escola tem gerado controvérsias a níveis nacional e internacional: drama, expressão dramática, arte dramática, artes cênicas ou teatro? Este é um assunto abordado pela professora Olga Reverbel em seu último livro, no prelo.

Pelo fato dos autores das principais obras que fundamentaram teoricamente este trabalho terem adotado o termo "teatro", assim também o fez a autora.

** Trabalho elaborado sob orientação da professora Dra. Maria Nestrovsky Folberg dos cursos de graduação e pós-graduação em Educação da UFRGS.

A autora agradece as sugestões da professora Denyse Maria Alcalde Vieira, da Faculdade de Educação da UFRGS.

*** Aluna do Curso de Pós-Graduação em Educação na UFRGS.

(1973, p. 78), “Hoje em dia não é mais lícito duvidar que as técnicas e os exercícios teatrais constituem um dos recursos mais poderosos de que o educador se possa valer para promover um harmonioso amadurecimento emocional e intelectual de seus educandos”.

Por outro lado, a professora da UFRGS, Olga Reverbel, afirma que através da livre expressão do aluno em atividades dramáticas, poderemos conhecê-lo mais profundamente e a partir daí, proporcionar-lhe melhores condições para seu desenvolvimento: “... é somente conhecendo o aluno e observando suas tendências que podemos oferecer-lhe os meios indispensáveis à formação da sua personalidade” (Reverbel, 1979, p.X).

No Brasil, durante muitos anos, teatro na escola foi sinônimo de Teatro Escolar, ou seja, a apresentação esporádica de alguma peça de teatro, escolhida e dirigida por um professor (geralmente sem formação específica), e decorada pelos alunos. Estes, geralmente os mais desinibidos da classe ou da escola, os famosos “pão-de-ló de festa”, tinham na atividade mais um reforço para seu exibicionismo e esta era a principal consequência do trabalho, já que com frases decoradas e gestos estereotipados, mais nada poderiam auferir dos seus desempenhos.

O teatro, que se introduziu na escola brasileira há pouco mais de uma década, vinha sendo feito em outros países, especialmente Inglaterra e França, há muito tempo e com resultados significativos. Podemos nos inteirar das experiências na França através de Porcher (1982), Blot (1982) e Fourquin (1982), e, na Inglaterra, encontramos em Courtney (1974) várias colocações bem fundamentadas.

Na nossa história educacional, no entanto, esta nova concepção de teatro na escola, ou seja, teatro criativo, é bastante recente.

2. Consequências da inovação: o multidirecionamento de objetivos

Partindo-se do pressuposto de que toda a inovação provoca instabilidade e atentando-se para a premissa de Bourdieu (1966, apud Bataille & Claret, 1981), de que “qualquer inovação em um sistema, se não afetar o sistema como um todo, resultará apenas, finalmente, em favorecer os mais favorecidos”, vemos como natural uma certa desorganização em questões como objetivos e estratégias, sem entrar na questão avaliação, que seria objetivo de um longo e cuidadoso estudo. (1).

(1) A respeito de avaliação em artes, embora relativo apenas às artes plásticas, recomendamos a dissertação de mestrado “Critérios de avaliação em Educação Artística no 2º grau” de Myrtô C. Weber Batista Todesco, UFRGS, 1982.

No entanto, ao considerarmos as diversificadas experiências de teatro na sala de aula em nosso país, achamos necessário organizar uma unidade de ação por parte dos professores de teatro.

Qualquer forma de arte pressupõe liberdade de criação. E o fato desta mesma liberdade ser dada ao professor quando do planejamento de suas aulas deve ser recebido como fator coerente. O que se pretende aqui não é formular receitas, mas estabelecer algum limite através da definição da principal função do teatro na Educação, para traçar um direcionamento de objetivos, já que até aqui temos visto, ora formulados por estudiosos, ora por instituições, geralmente muito amplos e algumas vezes divergentes entre si.

A lei 5692/71, nada mais específica além de instituir o ensino obrigatório de Educação Artística a nível de 1º e 2º graus. Pareceres do MEC e orientação de Secretarias Estaduais de Educação fazem apenas sugestões.

Na publicação “O artigo 7º da lei 5692/71 no ensino de 2º grau” (Brasil MEC, 1978, p. 65 e 66), temos algumas sugestões, no sentido de que a escola identifique as peculiaridades do seu contexto, evitando impor conceitos vazios de significação para seus alunos; recomenda que isto seja feito através da análise e valorização deste contexto e que se parta dele para atingir a realidade universal.

Se esta flexibilidade por um lado é positiva, como no fato de possibilitar a adequação do programa a sua própria realidade, por outro lado, pode ser utilizada para “facilitar” (leia-se empobrecer) a tarefa do professor.

Felizmente, existem iniciativas isoladas que aproveitam da melhor forma todas as possibilidades disponíveis. Fazemos esta ressalva para não incorreremos na injustiça da generalização.

Ao voltarmos nossa atenção para as relações professor x programa e ao considerarmos que ele, o professor, sozinho, ou na melhor das hipóteses, com uma vaga supervisão da orientação pedagógica, é o único responsável por todos os procedimentos em sala de aula, caracterizamos como inquestionável a necessidade de que tenha ele um sólido preparo.

Vejam os que diz a teatróloga Maria Clara Machado (1971, p. 88) sobre o jogo dramático, talvez a principal atividade dramática aplicada à escola: “é fácil verificar o que o jogo mostra das necessidades psicológicas da criança: desinibição, liberação da agressividade mal controlada, da falta de amor, da ânsia de viver! “Fazendo de conta”, a criança está muito mais perto da verdade do que verbalizando seus problemas com uma psicóloga”. Já Yan Michalski (1973, p. 79) faz a seguinte colocação: “o teatro na escola pode proporcionar ao jovem uma experiência vivencial da maior signifi-

cação e abrir-lhe um rico caminho para a descoberta e a exploração de si mesmo e do mundo que o rodeia”. A catarse aristotélica, em sala de aula, serve para equilibrar tensões, bem como os trabalhos de grupo desenvolvem a socialização e as cenas improvisadas treinam para a descoberta do novo. Tendo liberdade de criação para “ser o personagem”, o indivíduo aprende a falar, ouvir, concordar, discordar, julgar, ser julgado, pensar, sentir, enfim, ensaia viver.

Estas considerações, bem como os depoimentos acima, mostram claramente as variáveis que o professor terá em suas mãos e torna-se evidente que, colocá-los em mãos descompromissadas, seria, no mínimo, irresponsabilidade.

Trabalhando com a criatividade e podendo ter uma série de objetivos específicos, podemos dizer que dois tipos de tratamento podem ser dados a um programa de teatro na escola, resumidos em dois objetivos globalizantes:

- desenvolver os padrões estéticos do aluno;
- desenvolver a auto-expressão do aluno.

Estas são duas tendências que podemos observar em relatos de experiências tanto em publicações como em contatos pessoais com professores.

O desenvolvimento dos padrões estéticos do indivíduo ou “alfabetização sensorial”, conforme o francês Jean-Claude Fourquin (1982), é de grande importância, principalmente para a formação de futuras platéias para o teatro.

Esta alfabetização sensorial pode e deve ser desenvolvida não só através do teatro, como também das demais formas de expressão artística. Consistiria na apreciação de obras de arte (plástica, musical, teatral), contato com artistas e trabalhos com arte, visando o produto final. Nesta forma de trabalho artístico, teríamos, além da presença da expressão, também o da comunicação pois haveria um outro lado, o do receptor da mensagem.

3. Uma sugestão de direcionamento: o desenvolvimento da auto-expressão.

Questionamos aqui esta dimensão do fazer artístico a nível de escola. É certo que os indivíduos devem ser sensibilizados para decodificar os símbolos artísticos não só do seu tempo como através dele para poder se situar culturalmente. Manter contato com obras artísticas e localizá-las no tempo e espaço, seria uma forma de desenvolver os padrões estéticos. Já executar ele mesmo o fazer artístico, este é um ponto que discordamos.

Trazendo para o teatro, no momento em que a arte deixasse de ser apenas expressão e passasse a ser também comunicação, entrariam em jogo técnicas relativas à interpretação. Interpretação teatral na escola pode ser adotada apenas a nível de 2º grau e pressupondo-se que o aluno já tenha vivência anterior em atividades dramáticas. Ainda assim, dependendo da postura do professor e desde que ele proponha que os alunos criem seus próprios textos, evitando assim a volta à concepção ultrapassada do Teatro Escolar. De qualquer maneira, não consideramos esta a melhor forma de desenvolver a sensibilidade estética do indivíduo.

Estando em pauta o assunto estética, não podemos deixar de nos valer das idéias de João-Francisco Duarte Júnior, sobre o belo, o prazer estético e a consciência estética, contidas em sua obra “Fundamentos Estéticos da Educação” (1981, p. 85 e 105), para o autor, “o belo não reside nos objetos, nem na consciência dos sujeitos, mas nasce do encontro entre os dois”; já “o prazer estético reside na vivência da harmonia descoberta entre as formas de arte”. Sobre a consciência estética, diz o autor que em nossa civilização profundamente anti-estética, a consciência estética “significa a busca de uma visão global do sentimento da existência; um sentido pessoal, criado a partir dos nossos sentimentos e da nossa compreensão do mundo onde vivemos”.

Se estética é equilíbrio e harmonia, não seria melhor desenvolver primordialmente a auto-expressão do aluno, proporcionando a ele equilíbrio e harmonia entre seus sentimentos e uma forma de arte, para poder então identificar-se esteticamente com o mundo que o rodeia?

Ao viver um personagem criado por sua imaginação (às vezes, ele mesmo, em outra situação), o indivíduo reelabora suas experiências, alcançando maior equilíbrio interior. Ao trabalhar em atividades de expressão dramática, manipulando em sua criação elementos da sua realidade, inclusive os próprios colegas, o aluno estabelece relações harmônicas, que muitas vezes não conseguiria em outras situações da vida real.

Proporcionando ao aluno trabalhar sua auto-expressão, ou capacidade de expressão, conforme a professora Olga Reverbel, estaríamos dando-lhe condições para melhor desenvolver seus aspectos cognitivos e objetivos, sua criatividade e, paralelamente, sua sensibilidade estética.

Desenvolver a auto-expressão do aluno nos parece a principal função do teatro na Educação. Sugerimos tê-lo sempre como base na formulação de todos objetivos e programas relacionados à prática de atividades de expressão dramática em sala de aula.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. BATAILLE, M. & CLANET, C. Elementos para uma teoria e metodologia de pesquisa-ação em educação. *Internacional Journal of Behavioral Development*, 4:271-91, 1981.
2. BLOT, Bernard. O teatro. In: PORCHER, Louis, org. *Educação artística: luxo ou necessidade?* São Paulo, Summus, 1982.
3. BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *O artigo 7º da lei 5692/71 no ensino de 2º grau*. Brasília, 1978.
4. COURTNEY, Richard. *Jogo, teatro e pensamento*. São Paulo, Perspectiva, 1974.
5. DUARTE JÚNIOR, João Francisco. *Fundamentos estéticos da educação*. São Paulo, Cortez, Autores Associados, Universidade de Uberlândia, 1981.
6. FOURQUIN, Jean-Claude. Educação artística - para quê? In: PORCHER, Louis, org. *Educação artística: luxo ou necessidade*. São Paulo, Summus, 1982.
7. MACHADO, Maria Clara. Teatro na educação. *Educação*, Brasília, 1(3): 88-93, out./dez. 1971.
8. MICHALSKI, Yan. Teatro na Educação. *Educação*, Brasília, 2(7): 76-83, jan./mar. 1973.
9. OSTROWER, Fayga. *Criatividade e processos de criação*. Petrópolis, Vozes, 1983.
10. PORCHER, Louis. org. *Educação artística: luxo ou necessidade?* São Paulo, Summus, 1982.
11. REVERBEL, Olga. *Teatro na sala de aula*. Rio de Janeiro, José Olympio, 1979.
12. TODESCO, Myrtô C.W.B. *Crêterios de avaliação em Educação Artística no 2º grau*. Porto Alegre, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1982. Diss. maestr.

ABSTRACT

This article analyses the consequences of the innovation brought about the discipline of Arts (decree 5692/71). It also analyses the flexibility in the formulation of programs and the multiple directing of objectives.

It calls attention to the power, of dramatical activities in the integral education of students and, consequently, to the need of an adequate teacher training.

While defining the main role of drama in Education, it suggests the development of self-expression as the central purpose of all dramatic activities in school.

(Recebido para publicação em 09.10.84)

PSICOLOGIA AMBIENTAL PERSPECTIVAS-PROBLEMAS - PRAXIS

Terezinha Maria Vargas Flores*

RESUMO

O presente artigo foi escrito quando a autora estagiava junto ao Instituto de Psicologia da Universidade de Tübingen, República Federal da Alemanha. Sendo, na ocasião (1978-79), aluna do DR. GERHARD KAMINSKI, coube-lhe resumir a obra deste professor intitulada "Umwelt Psychologie - Perspektiven-Probleme-Praxis".

Por ser um tema atual, o da Psicologia Ambiental, julga-se relevante trazer agora o referido artigo ao nosso meio.

Além disso, há uma tendência da pesquisa e da prática educacional, no sentido mais amplo, a sair dos ambientes fechados, das salas de aula, dos laboratórios para o ambiente natural, as favelas, os núcleos culturais característicos.

Por estas razões, o presente, trabalho vem abrir um debate não apenas teórico, mas também metodológico e eminentemente prático.

INTRODUÇÃO

Em 1973, ocorreu em Salzburg, Áustria, o XXIX Congresso da Sociedade Alemã de Psicologia. Nesta ocasião, Gerhard Kaminski responsabilizou-se pelo tema "Umweltpsychologie" (Psicologia Ambiental), uma absoluta novidade na tradição destes congressos. A partir de então, iniciou-se na República Federal da Alemanha o estudo oficial desta disciplina.

Em 1975, Kaminski e Heyden apresentaram um Colóquio sobre "Os Aspectos Psicológicos da Pesquisa do Ambiente", no Instituto de Psicologia da Universidade de Tübingen. Destas e de outras experiências surgiu a obra "Psicologia Ambiental", de Kaminski et alii (1976), da qual serão examinadas, a seguir, algumas considerações.

* Professora do DEBAS, Faculdade de Educação da UFRGS.

As divergências na resposta a esta pergunta começam pela terminologia. Ao lado da Psicologia Ambiental, encontram-se termos como: Psicologia Ecológica, Eco-Psicologia, Ciências Eco-comportamentais etc. A polêmica em torno desses termos deve-se ao fato de que a palavra “ambiente” representa um conceito bem diferente em várias línguas modernas (“environ”, francês; “environment”, inglês; “Umwelt”, alemão); pode-se dizer que ela expressa as condições ou influências sob as quais a pessoa vive ou se desenvolve.

Kaminski et alii (1976) escrevem: “A palavra “Umwelt” refere-se, hoje, primordialmente, a um complexo de problemas psicológicos “não primários”, aos quais ultimamente as pessoas vêm dando grande importância e cujo conhecimento nunca mais desaparecerá de seus horizontes existenciais” (p. 11). Os mesmos autores examinam então os trabalhos de Crair (1970, 1973); Heinstra & Mc. Farling (1974); Ittelson Proshansky e Rivlin, (1974); Kruse (1974); Móos & Insel (1974); Proshansky Ittelson e Rivlin (1970) e Wohlwill (1970); constatando que todos eles apresentam características comuns com referência ao tema:

- a) a saída dos laboratórios experimentais para trabalhos práticos em situações “naturais”;
- b) a falta de concepções teóricas em suas publicações;
- c) igual falta de metodologia adequada aos problemas examinados;
- d) estreita ligação entre “atividade” e “praxis” (do grego - prática);
- e) cooperação com disciplinas afins (interdisciplinariedade);
- f) a análise sistemática dos problemas ambientais e as estratégias de solução;
- g) problemas normativos dependentes das especializações dentro da Ciência Psicológica;
- h) a institucionalização de uma profissão de “Psicólogo Ambiental”.

1. DISCUSSÃO SOBRE OBJETO E MÉTODOS

Graumann (1976) examina a problemática ambiental partindo do fator histórico. Na primeira metade do século XX, a preocupação centrava-se nas delimitações da Psicologia (Hellpach, 1902). O caminho percorrido foi o da procura cada vez maior do objeto e dos métodos específicos da CIÊNCIA psicológica, por meio de trabalhos experimentais de laboratório (p. ex. a

obra de Wundt. Atualmente, quase 100 anos transcorridos, a Psicologia encontra-se face ao surgimento de um ramo cuja linha de pesquisas sai do âmbito laboratorial para campo aberto: a Psicologia Ambiental.

Caracterizada por Proshansky, Ittelson & Rivlin (1970, 1975), como “a pesquisa do comportamento humano com relação ao ambiente organizado e definido”, apresenta-se tanto como pesquisa em “ambiente de grande escala” (Ittelson, 1970, 1974) como em “setor físico” (Proshansky Ittelson e Rivlin, 1970); Wohlwill, 1970).

Há mais de 50 anos, Hellpach (1924) escreveu uma colaboração ao “Manual de Métodos de Trabalho em Biologia”, sob o título “Psicologia do Ambiente” a qual apresenta aspectos (a) críticas e (b) construtivos.

(a) com respeito ao fator *físico*, enquanto há uma dependência ao ambiente;

(b) com relação ao fator *social*, como contexto interpessoal e cultural.

A concepção de Hellpach interessa porque 50 anos depois afirma-se que “não há nenhum ambiente físico sem correlação com um sistema social” (Ittelson, Proshansky e Rivlin, 1974, p. 14).

Ou ainda; “O mundo construído pelas pessoas, sejam Escolas, Hospitais, Habitações, Comunidades ou Estradas, é apenas uma parte do Sistema Social que em geral determina seus objetos e suas relações: (Proshansky et alii 1970, 1978).

Graumann (1974) finaliza: o “ambiente físico” como correlato da vivência é do comportamento humano, é sempre “ambiente humano”, isto é, sociocultural. Daí decorrem conseqüências não apenas para a estruturação da “Psicologia Ambiental”, mas também para uma nova orientação ecológica geral da Psicologia:

a) A Psicologia Ambiental (Umweltpsychologie) pode ser construída teórica, conceitual ou metodologicamente, apenas em conjunto com a Psicologia Geral (Allgemeine Psychologie). Esta não pode ser concebida sem o fator ambiental.

b) Quando o tema da Psicologia Ambiental é colocado, decorrem dele as relações com a Psicologia Aplicada (Angewandte Psychologie), que abarca problemas como o trabalho, a profissão, o tráfego, o fórum, a clínica, a escola, etc.

c) A pessoa, no seu ambiente, concreto (como a criança na praça de esportes, o escolar na sala de aula, o operário na máquina, a dona-de-casa, no Centro Comercial...) faz parte do “FATO SOCIAL”; portanto, coloca-se a relação Psicologia Ambiental - Psicologia Social.

d) Em resumo: o que se chama de Psicologia Ambiental não deveria ser

- por causa das perspectivas ecológicas que engloba confundido com uma disciplina isolada ou uma Psicologia Especial. Decorrencia disto é a consideração da Psicologia Ambiental como a reflexão ecológica no centro da Psicologia Geral.

4. DISCUSSÃO SOBRE OBJETO E MÉTODOS.

Stapf (1976) discute sobre o objeto e os métodos da nova disciplina psicológica assim chamada "Psicologia Ambiental". "O que significa então a expressão conjuntiva "Psicologia Ambiental?" A dificuldade em responder a esta questão reside na obscuridade da palavra "ambiente". Estará o ambiente na primeira linha do ambiente "físico" dividido em "natural" e "artificial" (este construído pelo Homem) ou se refere antes ao ambiente "social", em especial a família e o meio social?" Onde inicia para o indivíduo o ambiente, seja a "epiderme" ou o "espaço em volta do corpo", os arredores da moradia, da família ou do grupo?"

Talvez sejam perguntas tradicionais ou diferenças conceituais dentro do novo ramo "Psicologia Ambiental" - não se trata de colocar uma diferenciação mas sim uma integração de todos os aspectos do ambiente como tarefa para nós.

Na discussão sobre o objeto da Psicologia Ambiental aparecem: Craik (1950, p. 5.): "A adoção da designação" "Psicologia Ambiental" pretende aproveitar as ricas conotações que o termo "ambiente" tem adquirido através de muitos esforços recentes para analisar sistematicamente o caráter do ambiente físico contemporâneo total, incluindo suas manifestações naturais ou influenciadas pelo homem.

Proshansky, Ittelson & Rivlin (1970, p. 5), quanto às características da Psicologia Ambiental: "Elas se relacionam com o ambiente humano ordenado e definido; elas se alargam com os problemas de pressão social; elas são multidisciplinares "in natura"; e elas incluem o estudo do homem como parte integral de cada problema;"

Pawlik (1975) coloca sob o termo "Psicologia Ecológica" (ökopsychologie) a pesquisa da dependência da vida e do comportamento humano às suas condições de ambiente e sob o termo "Psicologia Ambiental" (Umweltpsychologie) a pesquisa, e a "praxis" psicológica num enfoque das atuais perguntas concretas sobre ambiente (Poluição, proteção do meio, etc)"

Acrescenta Stapf (1976): "Temos visto que a pergunta sobre o objeto,

do ponto de vista teórico-científico, não está suficientemente respondida. Então o que dizer sobre o objeto da Psicologia Ambiental? O objetivo de cada uma das ciências experimentais - isto é, também da Psicologia Ambiental, recorre a aspectos como a explicação, predição e controle do seu objeto específico - e isto se obtém por pesquisa (*). Por isso, é necessário examinar o problema dos métodos.

A polêmica sobre os experimentos nas ciências humanas já completou 100 anos. Wundt em sua “Psicologia Fisiológica” (apud Boring, 1950, p. 327), relata seus experimentos realizados em laboratório e, contudo, nunca apregoeou que o método experimental seria adequado ao conjunto das Psico-logias.

Karl Bühler (1927) em sua monografia “A Crise da Psicologia” afirma que muitos são os caminhos das ciências humanas e que a intuição é um dos primeiros caminhos que levam à observação.

No mesmo ano, Kurt Lewin (1927) apresenta em sua obra “Lei e Experimento na Psicologia”, a pergunta pelo valor e sentido do experimento. Distingue entre “experimentos afastados da vida” (lebensnähe), que pouco têm a ver com a Realidade; e os “experimentos aproximados da vida” (lebens-nähe), que pretendem descrever a estrutura da realidade.

Em 1954, Thorndike, publicou nove diferentes escalas de valores, cuja análise fatorial demonstrou dois fatores bipolares: “quantitativo” versus “verbal”; “pesquisa de laboratório” (Laborforschung) versus “pesquisa de campo” (Feldforschung). A correlação das escalas de valores demonstrou haver para a “pesquisa experimental de laboratório” e a “pesquisa não-experimental de campo” 0,80 - 1,00 por aproximação. Isto significa o mesmo valor para as duas.

Outro exemplo é o de Cronbach (1957) que demonstrou o critério da “relevância” para ambos os métodos da ciência psicológica.

Brunswick (1956) procurou resolver o problema da “representatividade” com um “design” representativo para resolver a questão das variáveis dependentes.

Sobre a “validade externa”, Campbell (1957) e Campbell & Stanley (1963) contribuíram com o critério da complementariedade entre pesquisa de laboratório e de campo. Uma alta validade interna, na maioria devida a

* Sobre explicação e predição na Psicologia, ver Westmeyer, 1973; (Stapf e Hermann, 1974).

uma reduzida validade externa, nos experimentos de laboratório, acontece regularmente devido às mais complexas condições de pesquisa nos experimentos de campo. Estas relações referem-se à maior ou menor “naturalidade” ou “artificialidade” do meio experimentado. Estudos de Campo sob observação e registro do comportamento apresentam variações naturais de condições. As pesquisas de Campo têm também a vantagem da naturalidade do meio experimentado, podendo prescindir da pessoa como pesquisadora. Ao contrário, os estudos experimentais de laboratório podem servir de Modelo, mais precisamente, de simulação da realidade”.

Pela metade dos anos 60, inicia-se nos E.E.U.U. uma clara corrente eco-psicológica, partida em duas tendências: trabalhos não-experimentais (p. ex. Willens & Raush, 1969) que pretendem observar e analisar comportamentos “in vivo” ou “in situ” (ao vivo, no próprio lugar onde ocorre o fenômeno).

É possível apontar a Roger Barker (1968) como o pioneiro das aplicações psicológicas sobre os problemas ecológicos-humanos. Por cerca de 25 anos ele coordena um conjunto de pesquisas - em Oskaloosa, Kansas - concernentes as relações Homem-Ambiente. Compreendem a sistemática e detalhada observação do que Barker chama de “fluxo do Comportamento” (stream of behaviour) que é constituído por “regiões comportamentais” (behaviour settings). Recorrendo a padrões de atividades que se desenvolvem em local determinado, cuidadosos métodos amostrais são utilizados para estudar estas comunidades representativas. Por exemplo, concertos, supermercados, festas, praças (playgrounds) etc. Os resultados destas observações são um perfil detalhado da comunidade e do seu quotidiano. O modelo é essencialmente sócio-espacial. Um conceito importante é o de “sub e supra-opinião das regiões comportamentais”. Este foi utilizado num longo estudo comparativo entre pequenas escolas. Há também os estudos sobre as trocas entre as regiões comportamentais. Classifica-se esta teoria de behaviorismo aplicado.

Surgem questões metodológicas entre “Naturalistas” e “Experimentalistas”. “Contudo, a tendência a identificar ecologia, comportamental com método naturalístico conduz ao erro da implicação de argumentos sobre os relativos méritos e habilidades dos métodos naturalísticos e experimentais, assim como, dependendo da maneira daqueles argumentos serem procedentes a algum tempo particular, o bebê “ecologia comportamental” é jogado fora com a água do banho metodológico” (Willems 1973, p. 197).

A fase da polêmica metodológica parece colocar uma série de questões problema. Willems, um dos líderes da “ecologia comportamental”, está de

acordo com uma metódica integração e pluralidade:... “quando a perspectiva ecológica está formulada apropriadamente, a integração com a análise experimental não apresenta problema real. O argumento é que o progresso na ecologia comportamental depende do pluralismo dos procedimentos” (1973, p. 216).

Portanto, constata-se, uma grande polêmica interna dentro da Psicologia atual, com referência, a uma nova linha de pesquisas classificadas de “ecológicas” - quanto à sua caracterização, ao seu objeto e aos seus métodos. A tendência mais aceita, relativamente a esses problemas, é a de que a Psicologia Ambiental ou Ecológica seja a própria reflexão ecológica no centro da Psicologia Geral, isto é, as clássicas questões psicológicas são investigadas fora dos laboratórios e através de uma metodologia científica apropriada, porém bastante incipiente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. BARKER, R.G. *Ecological Psychology*. Stanford, Stanford University Press, 1968.
2. BORING, E.G. *A history of experimental psychology*. New York, Appleton-Century-Corfts, 1950.
3. BRUNSWICK, E. *Perception and the representative design of psychological experiments*. Berkeley, University of California Press, 1956.
4. BÜHLER, K. *Die Krise der Psychologie*. Jena, Fischer Verlag, 1927.
5. CAMPBELL, D.T. Factors relevant to the validity of social experiments settings. *Psychological Bulletin*, 54: 297-312, 1957.
6. CAMPBELL, D. T. & STANLEY, J.C. Experimental and quasi-experimental designs for research on teaching. In: GAGE, N.L. ed. *Handbook of research on teaching*. Chicago, Rand McNally, 1963. p. 171-246.
7. CRAIK, K.H. Environmental Psychology. In: CRAIK, K.H. et alii. *New directions in Psychology*. New York, Holt, Reinhart & Winston, 1970. p. 1-121.
8. --- Environmental Psychology. *Annual Review of Psychology*, 24: 403-22, 1973.
9. CRONBACH, L.J. The two disciplines of scientific psychology. *American Psychologist*, 12: 671-84, 1957.

10. GRAUMANN, C.F. Psychology and the world of things. *Journal of Phenomenological Psychology*, 4: 389-405, 1974.
11. -.-.- *Umwelt Psychologie*. Stuttgart, Ernst Klett Verlag, 1976.
12. HEIMSTRA, N.W. & Mc FARLING, L.H. *Environmental Psychology*. Monterey, Brooks-Cole, 1974.
13. HELLPACH, W. *Die Grenzwissenschaften der Psychologie*. Leipzig, Dürer Verlag, 1902.
14. -.-.- Psychologie der Umwelt. In: ABDERHALDEN, E., ed. *Handbuch der Biologischen Arbeitsmethoden*. Wien, Urban schwarzen, 1924.
15. ITTELSON, W.H. & PROSHANSKY, H.M. *An introduction to environmental Psychology*. New York, Holt, Winston, 1974.
16. KAMINSKI, G. & HEYDEN, T. *Psychologische Aspekte der Umweltsforschung*. Tübingen, Psychologische Institut, 1975.
17. KAMINSKI, G. et alii. *Umwelt Psychologie*. Stuttgart, Ernst Klett Verlag, 1976.
18. KRUSE, L. *Räumliche Umwelt*. Berlin, Gruvter Verlag, 1974.
19. LEWIN, K. Gesetz un Experiment in der Psychologie. *Philosophische Zeitschrift*, I: 375-421, 1927.
20. MOOS, R.H. & INSEL, P.M. *Issues in social ecology*. Palo Alto, National Press Broks, 1974.
21. PAWLIK, K. *Umwelt und EcoPsychologie*. Göttingen, Hogrefe, 1975.
22. PROSHANSKY, H.M. et alii. *Environmental Psychology*. New York, Holt & Winston, 1970.
23. STAPF, K.H. & HERRMANN, Th. *Erklärung und Vorhersage in der Psychologie*. Göttingen, Hogrefe, 1974.
24. THORNDIKE, E.L. The psychological value systems of psychologists. *American Psychologist*, 9: 87-790, 1954.
25. WILLEMS, E.P. *Behavioral ecology and experimental analysis*. New York, Academic Press, 1973.
26. WILLEMS, E.P. & RAUSH, H.L., ed. *Naturalistic viewpoints in psychological research*. New York, Holt, Reinehart & Winston, 1969.

ABSTRACT

This article resumes Kaminski's book: "Umwelt Psychologie — Perspektiven — Probleme — Praxis". It contains some actual considerations about "Environmental Psychology" in confront to "Ecological Psychology". Themes such as the object and the methods of these new parts of psychological science, are approached. It tries to present "Environmental Psychology as the echological reflection in the middle of General Psychology". Therefore, classical questions in Psychology are investigated out of laboratories, through an adequated but recent methodology.

(Recebido para publicação em 12.04.1983).